

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Problematika začleňování žáků cizinců
se zaměřením na zemi jejich původu**

The Issue of Integration of Foreign Pupils with Focusing on Their Origin Country

Autorka diplomové práce: Marie Exnerová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

prosinec 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Problematika začleňování žáků cizinců se zaměřením na zemi jejich původu* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne Marie Exnerová.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Janě Staré, Ph.D. za odborné vedení a trpělivost. Mé poděkování patří i mé rodině a příteli za podporu při mém studiu.

Abstrakt

EXNEROVÁ, Marie. Problematika začleňování žáků cizinců se zaměřením na zemi jejich původu. Praha, 2014. Diplomová práce. UK, PedF.

Cílem této diplomové práce je analyzovat a vyhodnotit aktuální stav integrace v českém školství se zaměřením na problematiku a specifika začleňování žáků cizinců a posouzení vlivu země jejich původu na tento proces.

Teoretická část mimo jiné rozebírá důvody pro integraci cizinců, z jakých důvodů a odkud do České republiky přicházejí. Zachycuje aktuální legislativu a práva cizinců, kteří se chtějí trvale usadit v ČR. Zabývá se také rozbořením různých způsobů vzdělávání žáků se speciálními potřebami, rozložením žáků cizinců na českých základních školách a interkulturními rozdíly, které mohou mít na jejich integraci vliv.

V praktické části je tato práce zaměřena na porovnání dostupných teoretických znalostí v konfrontaci s denní realitou českých učitelů, kteří žáky cizince přímo učí a mohou tak vycházet ze své každodenní praxe. Na základě porovnání teoretických a praktických poznatků autorka v závěru shrnuje svůj pohled na problematiku integrace žáků cizinců a navrhuje řešení, která by mohla pomoci překonat některé zjištěné nedostatky.

Klíčová slova

Integrace, žák cizinec, azylant, vyrovnávací vzdělávací plán, odlišný mateřský jazyk, země původu, hodnocení žáka cizince, metody, pomůcky, organizace, komunikace žák-učitel, komunikace učitel-rodíč

Abstract

EXNEROVÁ, Marie. The Issue of Integration of Foreign Pupils with Focusing on Their Origin Country. Prague, 2014. Diploma thesis. UK, PedF.

The aim of this thesis is to analyze and evaluate the current situation of the integration in the Czech education system focusing on the issues and specifics inclusion of foreign pupils and on consideration of the impact of pupils' country of origin on the process.

The theoretical part of diploma thesis mentions the reasons for the integration of foreigners. Moreover, it highlights why and from where they are coming to the Czech Republic. It captures the current legislation and the rights of foreigners who want to settle permanently in the Czech Republic. Further, it shows the analysis of different ways of educating pupils with special needs, the placement of foreign pupils at Czech elementary schools and intercultural differences, which may have impact on pupils' integration.

The practical part focuses on comparing the available theoretical knowledge and the everyday reality of Czech teachers who teach foreign pupils and can work on their daily practice. Based on the comparison of theoretical and practical knowledge the author explains the personal point of view on the integration of foreign pupils and suggests some ideas how to overcome mentioned shortcomings.

Key words

integration, foreign pupils, asylum-seeker, compensatory education plan, a different mother tongue, country of origin, pupil assessment foreigners, methods, equipment, organization, communication pupil-teacher, teacher-parent communication

Obsah

1. Úvod	8
1.1 Obsah diplomové práce	10
1.2 Cíle diplomové práce	11
2. Teoretická část – teoretická východiska	12
2.1 Důvody pro integraci cizinců	12
2.1.1 Základní terminologické pojmy	12
2.1.2 Jaké k integraci vedou důvody?	13
2.2 Legislativní rámec – práva cizinců z pohledu zákona	17
2.3 Přístupy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	22
2.4 Žáci-cizinci v českých základních školách	24
2.5 Sociální a edukační význam jazyka	27
2.5.1 Pro koho je tedy čeština cizím jazykem?	28
2.6 Interkulturní rozdíly	30
2.7 Vliv země původu na integraci žáka cizince.....	32
2.7.1 Historický kontext migrace ukrajinských občanů do ČR	37
2.7.2 Historický kontext migrace vietnamských občanů do ČR	37
2.7.3 Co je potřeba si uvědomit při začleňování žáka cizince?.....	39
2.7.4 Jaké jsou tedy konkrétní projevy interkulturní komunikace ve sféře vzdělávání?	41
2.8 Čeština jako cizí jazyk.....	42
2.9 Vyrovnávací plán	43
2.10 Asistent pedagoga	46
2.11 Zdroje vhodné pro pomoc při začleňování cizinců	49
2.11.1 Organizace a portály.....	49

2.11.2 Učebnice.....	52
3. Praktická část – výzkumné šetření	54
3.1 Úvod	54
3.2 Cíle	54
3.3 Popis vzorku	54
3.4 Etické otázky výzkumu.....	55
3.5 Metoda získávání dat.....	55
3.6 Záznam dat a zpracování výzkumného šetření	55
3.7 Výzkumné otázky	56
3.8 Vyhodnocení dotazníků pro učitele	57
3.9 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	83
4. Závěr	85
5. Seznamy.....	88
5.1 Seznam grafů.....	88
5.2 Seznam příloh.....	88
6. Zdroje.....	89
6.1 Citované zdroje	89
6.2 Použité - necitované zdroje.....	91
6.3 Elektronické zdroje.....	92

1. Úvod

Toto téma jsem si zvolila z několika důvodů. Prvním z nich je má osobní zkušenost, která vychází z mého rodinného zázemí, neboť oba mí rodiče jsou učitelé na základní, resp. střední škole a již odmala jsem od nich vstřebávala informace a získávala první představu o školství jako takovém. Od té doby, co oni, ale co jsem i já sama opustila základní školu, se české školství značně proměnilo a na všech vzdělávacích stupních českého školství došlo k znatelnému nárůstu cizinců. Na základní škole v Praze-Libuši, kde je moje matka zástupkyní ředitele, je v současné době okolo 10% procent žáků vietnamské národnosti, tzn., že každý desátý žák je Vietnamec. Takové zastoupení cizinců bylo ještě před 20 lety téměř nepředstavitelné. O problematice začleňování žáků cizinců jsem tedy slyšela velmi záhy, a to již v době, kdy se tento trend teprve začínal projevovat. Z výše uvedených důvodů jsem se tedy nejprve začala zajímat zejména o téma začleňování žáků Vietnamců. Další podnět k zájmu o toto téma jsem dostala v průběhu studia VŠ, kdy jsem se na svých praxích setkala i s pedagogy, kteří měli zkušenosti s cizinci jiných národností. Tehdy jsem si uvědomila, že se jedná o komplexní problematiku, která je závislá na celé řadě faktorů, které jsou pro úspěšnou integraci podstatné.

Přestože téma integrace cizinců není nové, jsem přesvědčena, že se jedná o téma velmi aktuální a hodné neustálého zkoumání, neboť počet všech žáků ve třídách obecně roste a vzrůstá i počet integrovaných žáků, kteří mají různé speciální vzdělávací potřeby. Mezi tyto žáky se neřadí pouze cizinci, ale často i žáci s nějakým typem zdravotního postižení. V důsledku toho jsou na učitele kladeny zvýšené nároky a může pro ně být těžké přizpůsobit se situaci, kdy musí věnovat více pozornosti a individuálního přístupu konkrétním žákům. Z praxe vím, že mít ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je dnes vcelku běžné a lze očekávat, že se učitel během své praxe s takovým dítětem setká. Proto pro mě bylo určitým zklamáním, že se tato problematika dostala do vysokoškolských osnov jen velmi okrajově a hrozí tak, že se mnozí budoucí učitelé s integrací setkají až přímo v praxi. To je také další důvod proč

jsem se pro tuto práci rozhodla, neboť si v ní kladu za cíl přehledně a čtivě shrnout ty nejdůležitější informace vážící se k problematice integrace s důrazem na zhodnocení vlivu země původu cizinců na jejich vzdělávání v českém vzdělávacím systému a přispět tak, alespoň částečně k této problematice, která bude pro české školství stále aktuálnější.

1.1 Obsah diplomové práce

Diplomová práce „Problematika začleňování žáků cizinců se zaměřením na zemi jejich původu“ je strukturována do dvou hlavních částí – teoretické a praktické.

V teoretické části rozebírám důvody pro integraci cizinců, z jakých důvodů a odkud do České republiky přicházejí. Zajímá mě aktuální legislativa a práva cizinců, kteří se chtějí trvale usadit v ČR. Zabývám se také rozbořením různých způsobů vzdělávání žáků se speciálními potřebami, rozložením žáků cizinců na českých základních školách a interkulturními rozdíly, které mohou mít na jejich integraci vliv. Teoretická část v sobě dále obsahuje rozbor vlivu země původu na začlenění žáka cizince a vysvětlení důležitosti sociálního a edukačního významu jazyka, který má na celý integrační proces zásadní dopad. Součástí práce je i vysvětlení přínosu asistenta pedagoga či individuálního vyrovnávacího plánu pro žáka cizince, jak a kdo ho sestavuje, jaké jsou způsoby hodnocení těchto žáků apod. Objevuje se zde i kapitola popisující češtinu jako cizí jazyk, která zkoumá jakým způsobem je popsána výuka češtiny pro žáky cizince. Naleznete zde rovněž příklady učebnic a organizací, které se touto problematikou zabývají a pomáhají učitelům i samotným cizincům na území ČR.

V praktické části se zaměřuji na porovnání teoretických znalostí v konfrontaci s denní realitou českých učitelů, kteří žáky cizince přímo učí a mohou tak vycházet ze své každodenní praxe. Mým cílem bylo zjistit, zda mají tito učitelé prostor a prostředky pro výuku žáků cizinců a jaké vůbec mají s tímto tématem zkušenosti. Nachází se zde analýza a vyhodnocení dotazníků, v nichž jsem jim kladla konkrétní otázky k problematice začleňování žáků cizinců.

Na základě porovnání mých teoretických a praktických zjištění je v závěru shrnut můj pohled na problematiku integrace žáků cizinců a nachází se zde i návrhy řešení, které by mohly pomoci překonat některé zjištěné nedostatky.

1.2 Cíle diplomové práce

Cílem této diplomové práce je analyzovat a vyhodnotit aktuální stav integrace v českém školství se zaměřením na problematiku a specifika začleňování žáků cizinců a posouzení vlivu země jejich původu na tento proces.

Hlavní cílovou skupinou pro účely této práce jsou budoucí i stávající pedagogové a žáci základních škol, pro něž není čeština jejich mateřským jazykem. Ty z nich, kteří jsou zároveň cizinci, označuji jako „žáky cizince“.

Tato práce shrnuje nejpodstatnější informace, které se k integraci váží, zachycuje aktuální legislativní rámec, teoreticky rozebírá a popisuje dílčí aspekty, které musí být pro úspěšnou integraci naplněny, ale také předkládá výsledky aktuálního průzkumu mezi českými pedagogy, který reflektuje jejich problémy i praktické zkušenosti. Cílem této práce je vytvořit čtivý a shrnující materiál, který pomůže pedagogům i komukoliv dalšímu se v této problematice rychle zorientovat vždy, když se s integrací žáka cizince budou potýkat.

2. Teoretická část – teoretická východiska

2.1 Důvody pro integraci cizinců

2.1.1 Základní terminologické pojmy

- **integrace** – začlenění, zapojení, zařazení a vzdělávání žáků se speciálními potřebami
- **cizinec** – je každá fyzická osoba, která není občanem České republiky. Pro účely zákona o pobytu cizinců se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky[1]

Okolní svět je v současnosti pod velkým tlakem a lze očekávat, že migrace obyvatelstva z důvodu válek, chudoby, ale i volnějšiho pracovního trhu, se bude dále zvyšovat, tudíž se budeme stále více setkávat s žáky cizinci, u kterých se musíme připravit na to, že český jazyk z počátku vůbec nebudou ovládat.

Cílem integrace je zapojení těchto žáků cizinců i dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, aby měli možnost být mezi svými vrstevníky a mohli se co nejdříve plnohodnotně vzdělávat v prostředí, které respektuje jejich individuální potřeby.

V této práci se soustředím **zejména na integraci žáků cizinců v rámci základního školství**, které je hlavním předmětem mého zájmu, nicméně je nutné si ozřejmit i souvislosti, které platí nejen pro žáky cizince, ale pro cizince v ČR obecně.

2.1.2 Jaké k integraci vedou důvody?

Emigrace (z lat. ex-migrare, vystěhovat se) je opuštění země původu a přestěhování do jiné země.

Přemísťování a stěhování lidí je přirozený jev, který provází lidskou populaci od nepaměti. Ať již z důvodů ekonomických, politických, náboženských apod. opouštějí lidé země svého původu a dočasně či trvale hledají nová místa, kde se usazují a zakládají nové životy. Někteří jsou k opuštění své země (emigraci) donuceni okolnostmi, např. z důvodu přímého ohrožení zdraví či života. To je také jeden z faktorů, který rozhoduje, zda jde o emigraci dobrovolnou nebo nedobrovolnou. Ti emigranti, kteří jsou nuceni odejít ze svých zemí nedobrovolně, zejména z politických či náboženských důvodů, mají možnost získat **status uprchlíka**, což může vést až k udělení azylu v hostitelské zemi.

Podle čl. 1 A. odst. 2 Úmluvy o právním postavení uprchlíků je utečenec chápán jako člověk, kterému bylo přiznáno postavení utečence z důvodu opodstatněné obavy z pronásledování pro rasovou, národnostní nebo náboženskou příslušnost, pro příslušnost k určité sociální skupině nebo proto, že zastává určité politické názory, pro které se nechce nebo nemůže vrátit do státu, ve kterém má své státní občanství, nebo do státu svého posledního trvalého pobytu.[2]

Mnohem běžnější je ovšem situace, kdy je migrace cíleným výsledkem snahy zlepšit svou ekonomickou situaci, popř. zabezpečit lepší budoucnost pro svou rodinu. V takových případech se hovoří o tzv. **ekonomické, popř. pracovní migraci**. Ze všech typů migrace lze tento typ považovat za nejrozšířenější.

Na rozdíl od řady západoevropských států, které vždy lákaly velké množství migrantů z celého světa, byla Česká republika relativně dlouho zemí, která pro migranty nebyla cílovou destinací. Čtyřicet let komunismu zanechalo stopy mimo jiné i na naší historické zkušenosti s přirozenou migrací, která byla významně omezená. O přijímání nových trendů a otevření českého školství

novým podnětům můžeme hovořit až po roce 1989. Po nucené pauze se celý systém opět musel adaptovat a někde se stále adaptuje, na setkání a konfrontaci s odlišnou kulturou či mentalitou v rámci společného sociálního prostoru.

Jak jsme naznačili již výše, dnešní příčiny migrace jsou nejčastěji způsobeny zejména ekonomickými rozdíly mezi jednotlivými světadíly a rozdílnými úrovněmi ekonomického rozvoje jednotlivých zemí, způsobujícími různou životní úroveň jejich obyvatel.

V roce 2003 přešla česká imigrační politika od pasivity k aktivní migrační politice a snaží se podpořit příliv vysoce kvalifikovaných zahraničních pracovníků, a zabránit tak nežádoucí ilegální imigraci. Základní dokument a východisko pro budování koncepce imigrační politiky ČR vychází z usnesení vlády č. 55/2003 **Zásady politiky vlády v oblasti migrace cizinců**. Koncepce definovala cílovou skupinu cizinců i obsah integrace. Za cílovou skupinu integrace cizinců jsou považováni zejména dlouhodobě legálně usazení cizinci, kteří žijí na území ČR nejméně po dobu jednoho roku. [3]

Integrace je vymezena jako důsledek migrace a komplexní proces postupného začleňování nově příchozích do stávajících vazeb a struktur společnosti, které mají své ekonomické, sociální, kulturní, právní a politické aspekty. [4]

Cílová skupina politiky integrace cizinců k 31. prosinci 2010 čítala celkem 289 203 státních příslušníků třetích zemí (68,0% z celkového počtu 425 301 cizinců s povoleným pobytem na území České republiky). I v roce 2010 obdobně jako v roce předchozím, byly počty cizinců z třetích zemí (zejména nově příchozích) výrazně ovlivněny dopady ekonomické krize a s tím spojenými omezenými možnostmi pracovního uplatnění na českém trhu práce. V roce 2010 tak celkový počet cizinců z třetích zemí legálně pobývajících v České republice nadále klesal (meziroční pokles o 6 400 osob) a tento klesající trend pokračoval i v průběhu roku 2011. Zaznamenaný pokles se týká pouze cizinců pobývajících v České republice přechodně (zejména v důsledku nízkého počtu

nově příchozích). **Naopak v kategorii trvalého pobytu** je nadále vykázán rostoucí trend. Podíl občanů třetích zemí žijících v České republice se trvale zvyšuje, na konci roku 2010 jich byla téměř polovina (45,7%, 132 153 osob). Početně nejvýznamnější skupiny cizinců z třetích zemí pobývajících v České republice se dlouhodobě nemění. **Cílová skupina integrace cizinců je z více než tří čtvrtin tvořena občany pouze 3 zemí, a to Ukrajiny** (124 339 osob na konci roku 2010), **Vietnamu** (60 301) a **Ruské federace** (31 939). Ostatní státní příslušnosti následují s výraznějším odstupem: Moldavsko (8 872), USA (6 074) a Mongolsko (5 576). Ačkoliv dochází ke stagnaci v oblasti nově příchozích cizinců, otázka integrace cizinců již na území pobývajících trvale stále nabývá na důležitosti. Právě důsledky ekonomické krize a s tím související opatření, která mají dopad na celou společnost, ukazují, že je nadále nutné prohlubovat aktivní integrační politiku, tak aby nedocházelo k sociálnímu napětí a aby sami cizinci byli schopni reagovat adekvátně na změny ve společnosti. Stejně jako v roce 2008 i nyní se začínají projevovat hlouběji některé negativní tendence ve vztahu majority ke skupině cizinců, kterým je nutné včas zabránit. [5]

Platformou pro společný dialog a spolupráci zainteresovaných ministerstev i zástupců nevládního sektoru a akademické obce, zástupců odborů i územní samosprávy nad vytvářením společné strategie a nad realizací integrační politiky je mezipříslušnostní Komise ministra vnitra pro přípravu a realizaci politiky vlády ČR v oblasti integrace cizinců a rozvoje vztahů mezi komunitami, která funguje od roku 2000. Koordinátorem této Komise bylo od počátku ministerstvo vnitra, přičemž od roku 2004 přešla koordinační role na ministerstvo práce a sociálních věcí. Záměr vyšel z přesvědčení, že koordinační role problematiky integrace imigrantů by měla být svěřena resortu, který se přímo zabývá otázkami sociální koheze a rozvojem vztahů mezi komunitami, jako je tomu v dalších evropských zemích.

Největší podíl na integrační a imigrační politice sdílí ministerstvo vnitra, ministerstvo práce a sociálních věcí a ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Státní integrační program v oblasti získání znalostí českého jazyka je bezplatný a nabídka kurzu musí být azylantovi učiněna ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nejpozději do 30 dnů ode dne nabytí právní moci rozhodnutí o udělení azylu. Na realizaci Státního integračního programu se podílejí i nevládní neziskové organizace, jako např. Poradna pro integraci, Sdružení občanů zabývajících se emigranty, Sdružení Česká katolická charita, Diakonie českobratrské církve evangelické a Centrum pro integraci cizinců.

V souladu se stávající legislativní úpravou (1. ledna 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb.) dává zákon všem cizincům pobývajícím legálně na území ČR právo na přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělání za stejných podmínek jako státním občanům České republiky. Pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu EU, počítá se zajištěním výuky českého jazyka a podle možností ve spolupráci se zeměmi původu podporu výuky mateřského jazyka a kultury. [6]

2.2 Legislativní rámec – práva cizinců z pohledu zákona

Legislativa upravující pobývání cizinců na území České republiky se zásadně promítá i do oblasti vzdělávání. Pro úspěšné začleňování žáků cizinců **je vhodné se orientovat v typech pobytových režimů (statusů)**, které podstatným způsobem ovlivňují možnosti i povinnosti daných jedinců. Z toho plyne, že i při řešení konkrétních případů je třeba zjišťovat, jaké závazky, omezení a nároky vyplývají z pobytového statusu daného žáka.

Existují tři základní skupiny cizinců: občané EU, azylanti a žadatelé o azyl a tzv. občané třetích zemí.

Občané EU

Pro děti občanů jiného členského státu Evropské unie jsou v rámci zlepšení podmínek mobility mezi jednotlivými státy zřízeny v každém kraji třídy pro jazykovou přípravu. Ředitel školy, ve které žák plní povinnou docházku, vyrozumí zákonného zástupce žáka do jednoho týdne po přijetí žáka do školy o:

- možnosti docházky do tříd pro jazykovou přípravu a povinnosti rodičů podat žádost o zařazení dítěte do těchto tříd
- způsobu zařazování žáka do tříd pro jazykovou přípravu a místech jejich zřízení.

Tyto informace získá ředitel školy od příslušného krajského úřadu, který by měl školy ve svém regionu seznámit se seznamem škol připravených výuku českého jazyka těmto žákům poskytovat.

Třídy pro jazykovou přípravu:

- **Poskytují bezplatnou přípravu žáků cizinců ze zemí Evropské unie k jejich začlenění do základního vzdělávání v České republice.** Tato bezplatná příprava zahrnuje výuku českého jazyka podle § 20 školského zákona, podrobnosti k organizaci uvádí vyhláška č.48/2005 Sb., konkrétně § 10 a § 11.
- Krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli škol určí školy, ve kterých bude na území kraje poskytována bezplatná příprava k začlenění

do základního vzdělávání zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáků (dále jen jazyková příprava).

- Třídy jsou zřizovány pro děti osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie. Stejné postavení jako občané EU mají podle zákona č.326/1999 Sb., také občané Švýcarska, Islandu, Lichtenštejnska a Norska.
- Žák se do třídy pro jazykovou přípravu zařazuje na žádost zákonného zástupce podanou řediteli školy, ve které jsou zřízeny třídy pro jazykovou přípravu, a to nejpozději do 30 dnů od podání žádosti. Žáka lze do třídy pro jazykovou přípravu zařadit kdykoli během období školního vyučování.
- Celková délka jazykové přípravy žáka v těchto třídách je nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 po sobě jdoucích měsíců školního vyučování.
- Nejvyšší počet žáků ve třídě pro jazykovou přípravu je 10. Nejnižší počet žáků není stanoven, **je proto možné otevřít třídu i pro jednoho žáka.**
- Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Konkrétní obsah a metody vzdělávání zohledňují potřeby jednotlivých žáků.
- absolvování jazykové přípravy vydá škola žákovi osvědčení.
- Absolvování jazykové přípravy se zaznamenává do dokumentace školy, v níž žák plní povinnou školní docházku. (školský zákon, § 20, vyhláška č. 48/2005 Sb., § 10, 11). [7]

Azylanti a žadatelé o azyl

Do relativně málo početné skupiny cizinců patří žadatelé o mezinárodní ochranu a azylanti žijící na území České republiky. To jsou lidé, kteří byli v zemích svého původu pronásledováni např. za uplatňování politických práv a svobod, byli diskriminováni, pronásledováni či vězněni z rasových, náboženských, národnostních či politických důvodů.

Podle současné legislativy (školský zákon, § 16, odstavec 4) jsou osoby v „**postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky**“ **považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se sociálním znevýhodněním**. Podle tohoto paragrafu mají žáci se SVP „právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“. Zároveň pro ně může být zřízena pozice asistenta pedagoga (školský zákon, § 16, odstavec 6,9). [7]

Občané třetích zemí

Pokud do školy přijde žák rodičů z takzvaných třetích zemí (tj. států mimo EU), měl by ředitel školy vyrozumět do týdne zákonného zástupce žáka o jeho možnostech, právech a povinnostech. **Zákon však těmto žákům neumožňuje žádnou jazykovou přípravu, proto spočívá jejich integrace a výuka češtiny na spolupráci školy a rodičů.**

Smyslem novely školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb.) je naplnit právo dítěte na bezplatné základní vzdělávání deklarované Úmluvou o právech dítěte bez ohledu na to, zda na našem území pobývají oprávněně nebo neoprávněně. Novela zákona proto zajišťuje rovný přístup žákům plnícím povinnou školní docházku v základních školách, nižších stupních gymnázií a odpovídajících ročnících konzervatoře, jak k základnímu vzdělávání, tak ke školnímu stravování a školským službám (tedy např. školní družině). [7]

Tento rovný přístup je zaručen všem dětem bez ohledu na to, z jaké země pocházejí, a to i v případech, kdy není prokázána legalita pobytu dětí na našem území. Finanční prostředky jsou přidělovány školám na všechny žáky, včetně cizinců. Základní školy při přijímání dětí cizinců již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území naší republiky. Ke střednímu vzdělávání mají zajištěný přístup za stejných podmínek jako občané ČR i všichni cizinci, kteří na území ČR pobývají legálně.

K předškolnímu, základnímu uměleckému, jazykovému a zájmovému vzdělávání a školským službám mají cizinci, **kterí nejsou občany EU** nebo jejich rodinnými příslušníky, zajištěn přístup za stejných podmínek jako státní občané ČR **za podmínky, že na našem území mají oprávnění k pobytu nad 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.**

To znamená, že např. výše úplaty za vzdělávání a školské služby musí být stanovena ve stejné výši jako pro občany ČR, při přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání se jich také týká přednostní právo na přijetí dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky a další.

Základní práva jsou zaručena všem, a to bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry, náboženství, politického či jiného smýšlení, národního či sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Náležejí občanům, ale i cizincům. Základní práva jsou vyjádřena v platné legislativě.

Legislativní rámec tvoří mezinárodní úmluvy podle čl. 10 Ústavy ČR, kterými jsou Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, Úmluva o právech dítěte, Úmluva o uprchlících atd.

Listina základních práv a svobod - evropská legislativa (nařízení a směrnice)

- zákon o pobytu cizinců
- zákon o azylu
- zákon o dočasné ochraně
- školský zákon - související zákony, vyhlášky, pokyny ministerstev

Konkrétní práva a povinnosti týkající se pobytu cizinců nalezneme v těchto zákonech:

- zákon o azylu
- zákon o dočasné ochraně
- zákon o pobytu cizinců [8]

2.3 Přístupy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě naší legislativy jsou žáci-cizinci chápáni jako lidé se sociálním znevýhodněním (daným zejména neznalostí jazyka, kultury atd.) pro účely vzdělávání jsou bráni jako **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**. Díky tomu, že je Česká republika signatářem hlavních mezinárodních úmluv o lidských právech a legislativa s cizinci počítá, měl by být český školský systém připraven na integraci žáků-cizinců. Je tomu tak doopravdy? Způsobů a přístupů k vytváření podmínek vzdělávání žáků se speciálními potřebami je několik. Každý z těchto přístupů má své výhody i nevýhody a zároveň žádný z nich neexistuje samostatně a v čisté podobě. Vždy se jednotlivé přístupy prolínají a kombinují. Níže si jednotlivé přístupy blíže představíme.

Exkluze (vyloučení, vypuštění) – je krajní variantou vzdělávání žáků s různou mírou znevýhodnění, která ve své extrémní formě představuje úplné vyloučení z procesu vzdělávání.

S touto extrémní podobou se v našem prostředí téměř nesetkáme, je ovšem nutné dát si pozor na neadekvátně zvolené pedagogické postupy, protože ty mohou v některých případech vést až k nezamýšlenému vyloučení z výuky, a tedy k určité formě exkluze.

Segregace (oddělování, rozdělování, vylučování) - má v našem prostředí nejčastěji podobu vzdělávání ve speciálních školách, které by měly být zaměřeny na specializovaný přístup a konkrétní potřeby daných žáků. Reálným nebezpečím je ovšem hrozba faktického vyloučení z běžné společnosti (z praxe víme, že se to děje), a tím i potvrzování společenské frustrace a nerovnosti.

Integrace (sjednocení, ucelení, začlenění) – je současným trendem, který se snaží překonávat segregační tendence. Integrace je (znovu)zařazení a vzdělávání žáků se speciálními potřebami v běžných školách, kde fungují buď speciální třídy (skupinová integrace), nebo jsou jedinci zařazeni do kmenových

tříd (individuální integrace). Na výuce dítěte se mimo učitelů podílí také další odborníci, např. speciální pedagogové.

Inkluze - je nejčastěji popisována jako vyšší kvalita integrace, kdy různost žáků a jejich vzdělávacích potřeb je vnímána jako normalita.

V inkluzivním pojetí již nehraje takovou roli diagnostika vzdělávacích potřeb. Výuka by měla být podnětná pro všechny žáky a odpovídat na jejich konkrétní a aktuální vzdělávací potřeby. Důraz je kladen zejména na otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou pedagogiku, která umožňuje zohlednění specifických vzdělávacích potřeb všech žáků. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu nedělí na dvě skupiny (tj. na ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají různé individuální potřeby. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem. Inkluze je vyšší kvalita vzdělávání žáků se SVP nejen proto, že jsou uspokojovány vzdělávací potřeby všech žáků, ale také proto, že všichni žáci jsou vzděláváni dohromady. **Společným vzděláváním jsou připravováni na život v heterogenní společnosti, kde se různost stává běžnou, normální, ale i inspirující složkou života.** [9]

2.4 Žáci-cizinci v českých základních školách

Důkazem, že Česká republika již není pouze tranzitní zemí, ale stává se čím dál častěji cílovou zemí **imigrace**¹ jsou neustále se zvyšující počty cizinců s trvalým pobytem na našem území. Právě **počty cizinců s trvalým pobytem jsou klíčové pro český vzdělávací systém**, protože v jejich případě je velká pravděpodobnost, že se v ČR dlouhodobě usadí, budou zakládat rodiny a jejich děti budou navštěvovat české školy.

Z dostupných údajů českého statistického úřadu vyplývá, že se mezi roky 2003-2013 na všech stupních vzdělávacího systému počet cizinců obecně zvyšoval. Do roku 2007 byly výjimkou pouze mateřské školy, jejichž situaci komplikoval školský zákon, který nedával cizincům ze „třetích zemí“ právo na bezplatné předškolní vzdělávání, což mohlo některé cizince odrážet od zápisu dětí do předškolních zařízení. Přitom předškolní vzdělávání může mít velmi výrazný pozitivní vliv na včasnou socializaci dítěte a pozdější bezproblémovou integraci cizince do systému české školy, proto je jeho brzká přístupnost pro všechny děti velmi žádoucí, neboť již v tomto věku lze s dítětem pracovat tak, aby při nástupu do školy již bylo připraveno a adaptováno na nové prostředí. [10]

Na základních školách bylo ve školním roce 2012/2013 zapsáno celkem 14 551 cizích státních příslušníků, což činilo 1,8% všech žáků základních škol. Z tohoto počtu tvořili Ukrajinci 23,5%, Slováci 22,6% a Vietnamci 19%. Tyto tři národnosti tedy tvořili celých 65% všech žáků-cizinců na základních školách v České republice. Pokud vynecháme z výčtu studenty vysokých škol, jsou v českém vzdělávacím systému nejvíce zastoupeni žáci základních škol. Fenoménem, který je potřeba brát v úvahu například při rozdělování finančních prostředků je fakt, že cizinci nejsou na základních školách v České republice rozmístěni rovnoměrně, ale jsou výrazně koncentrováni do Prahy.

¹ imigrace - přistěhovalectví, přistěhování do jiné země

V následující části se blíže zaměříme právě na hlavní město, kde žijí a kde je také zastoupen nejvyšší počet cizinců. Téměř třetina všech cizinců, kteří v České republice navštěvují základní školu, chodí totiž do některé z pražských škol.

Podíl cizinců na základních školách v Praze je výrazně vyšší než podíl cizinců na mimopražských základních školách. Zatímco v Praze tvoří cizinci více než 6% všech žáků základních škol, ve většině ostatních krajů je to průměrně 1-2%. Liší se rovněž národnostní struktura cizinců v Praze a cizinců v ostatních krajích. V Praze jsou mezi cizinci na základních školách relativně málo zastoupeny děti slovenské národnosti a naopak je vyšší zastoupení dětí z evropských států mimo EU.

Na pražských základních školách tvořili Početně největší skupiny Ukrajinci (29,60%), Vietnamci (16,89%), Rusové (14,40%) a Slováci (10,32%), kteří dohromady tvořili celkem 71% všech cizinců. Národnostní struktura žáků se v jednotlivých městských částech znatelně odlišuje. Ukrajínští žáci jsou v Praze rozmístěni poměrně rovnoměrně po celém území, u žáků vietnamské národnosti je situace jiná. Největší počty Vietnamců lze najít na školách ležících zejména na jižním okraji Prahy. V městských částech rozkládajících se na východním okraji města se na tamních základních školách vietnamské děti téměř nevyskytují. Na rozdíl od dětí s ukrajinským státním občanstvím jsou děti Vietnamců koncentrovány do škol v relativně omezeném počtu městských částí. Příkladem čtvrtí, které mají vysoký podíl žáků Vietnamců, jsou základní školy v městských částech Kunratice (5,96%), Dolní Měcholupy (6,41%) a zvláště Libuš (10,27), kde je každý desátý školák Vietnamec. Třetí nejpočetnější skupinu tvoří Rusové, jejichž situace je srovnatelná spíše s Ukrajinci, přestože jsou ruští žáci více koncentrováni. Nejvíce koncentrovanou skupinou jsou tedy žáci vietnamské národnosti. Celá čtvrtina z nich je zapsána na pouhých 3% z pražských škol (polovina na 8,5%). Poměrně jsou koncentrováni i Rusové (čtvrtina z nich je zapsána na 4% škol, resp. polovina na 12,5% škol. Menší je míra koncentrace Slováků nebo Ukrajinců. Protože se žáci různých národností nesoustředí do stejných škol, je míra koncentrace cizinců, pokud je chápeme

jako jednu skupinu, menší než míra koncentrace žáků jednotlivých národností.[10]

Toto zjištění je velmi podstatné pro budoucí vývoj a plánování v oblasti integrace. Pokud by imigrantů a jejich dětí i v budoucnu nadále přibývalo lze spíše očekávat, že na základních školách dojde k významné koncentraci (a možná i částečné segregaci) jednotlivých národností cizinců do „národnostně“ rozdělených škol, což by mohlo do budoucna přinášet negativní důsledky.

Český vzdělávací systém nabízí dětem cizinců několik odlišných typů institucí, kde mohou získat základní i středoškolské vzdělání. Rodiče většinou volí příslušné instituce podle vlastních možností i cílů. Mezi faktory ovlivňující výběr vzdělávací instituce patří především ekonomická situace rodiny, dostupnost školy (vzdálenost od místa bydliště, dopravní obslužnost, kapacita školy) a vzdělávací jazyk.

2.5 Sociální a edukační význam jazyka

Specifickým případem integrace cizinců je integrace dětí. Pro účely této práce se zaměřuji zejména na integraci žáků cizinců do základních škol. V České republice již byly publikovány některé teoretické práce, které zpracovali například Jan Průcha v letech 2007, 2010, 2011, Jaromíra Šindelářová v letech 2005, 2008 a Vanda Hájková s Ivou Strnadovou v roce 2010, můžeme vycházet také z některých empirických studií, které vycházejí z provedených výzkumů na českých školách, které prováděli například Jiří Kocourek v letech 2001, 2002 a Yvona Kostecká v letech 2010, 2011, 2012. Společným jmenovatelem všech těchto prací, který se v jejich výsledcích opakuje, je zjištění, že **jedním z nejvýznamnějších faktorů pro úspěšnou integraci žáků je jejich znalost českého jazyka.**

Ačkoliv je řada žáků-cizinců schopna již po relativně krátké době pobytu v České republice zvládat český jazyk na základní komunikační úrovni, jejich znalost není dostatečná na to, aby zvládali nároky školy, protože pro ně je potřeba vyšší kognitivní úroveň zvládnutí jazyka. Jazyk má navíc pro cizince nejen instrumentální, ale i **sociální význam**. Zatímco instrumentální význam spočívá v potřebě dorozumět se v běžných denních situacích, sociální význam jazyka pomáhá v rozvoji sociálních sítí a kulturní a sociální integraci jedince. Umění „komunikovat a jednat s lidmi“ **je jednou z hlavních podmínek** úspěšné integrace jedinců různých etnických skupin do hostitelské společnosti. Neznalost komunikačních pravidel dané společnosti může být nejen bariérou integrace jedince, ale také zdrojem řady nedorozumění a nepochopení, neboť jazyk podle názoru kognitivních lingvistů ovlivňuje myšlení jedince, jeho vnímání, chápání a poznávání okolního světa.[11]

To, co v České republice ještě nemusí být zřejmé, vyplývá ze zahraničních empirických studií (např. Anders Bohlmark v roce 2009, Walter McManus v roce 1985) Na základě těchto výzkumů byla totiž potvrzena přímá souvislost mezi schopností imigrantů osvojit si majoritní jazyk hostitelské země a jejich celkovou úspěšností na pracovním trhu i výši jejich výdělků. Toto zjištění analogicky platí i pro jejich děti: schopnost osvojit si jazyk majoritní

společnosti ovlivňuje jejich úspěšnost ve škole. Empirických studií, které by se zabývaly jazykovou integrací dětí s odlišným mateřským jazykem do škol, je však **podstatně méně**, než studií věnovaných dospělým. [11]

2.5.1 Pro koho je tedy čeština cizím jazykem?

V zásadě existují tři skupiny žáků, pro něž je čeština druhým jazykem, které by mohly v základní škole pociťovat problémy způsobené nedostatečným zvládnutím češtiny. Jedná se o tyto skupiny:

- žáci-cizinci pobývajcí v České republice legálně (tj. legální přistěhovalci a azylanti)
- žáci-cizinci pobývajcí v ČR ilegálně
- děti občanů České republiky, kteří jsou jiné národnosti než české (resp. moravské či slezské)

Z pedagogického hlediska je nejpodstatnější uvědomění, že žák cizinec nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk. V této souvislosti je ovšem nutné doplnit, že se v praxi můžeme setkat i s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk a přesto nejsou cizinci. Jde například o děti z druhé generace imigrantů, kteří spolu v rodině mluví stále svým původním jazykem, ale může se jednat také o žáka z jiné etnické menšiny používající vlastní jazyk nebo dokonce o žáka se sluchovým postižením, neboť i když si to málokdo uvědomuje, tak přirozeným/mateřským jazykem neslyšících je český znakový jazyk, který má úplně jiná pravidla i skladbu, než český jazyk, jak ho známe my.

Z toho vyplývá, že informace, které jsou platné pro žáky cizince, zejména neznalost majoritního jazyka, jsou platné a přenositelné i na další žáky, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka většiny. V literatuře se vyskytuje zkratka **OMJ**, která popisuje žáka s **odlišným mateřským jazykem**. Právě odlišnost mateřského jazyka od jazyka vyučovacího je chápána jako prvek, který znesnadňuje začleňování dětí do třídy i výuky.

Z výše uvedeného je zřejmé, že žáků s OMJ je bude více, než pouze žáků cizinců. Pokud by byly k dispozici pouze speciální programy pro integraci

žáků, které by byly cíleny jen na cizince, děti českých občanů hlásících se k jiné národnosti by na ně neměly nárok, přestože mohou mít z hlediska řečových dovedností v českém jazyce stejné typy problémů. Z toho vyplývá, že je nutné, aby se i do budoucna počítalo s programy integrace žáků s nedostatečnou jazykovou výbavou nejen pro cizince. **Klíčovým problémem integrace není v tomto ohledu status cizince, ale nedostatečné zvládnutí českého jazyka.**[9]

2.6 Interkulturní rozdíly

Podle českého statistického úřadu (data za školní rok 2012/2013) do českých základních škol chodí přibližně 2 % žáků, pro které je čeština cizím jazykem. Přestože neexistují přesná statistická čísla, většina z nich přichází do školy s malou nebo žádnou znalostí češtiny. Každý jedinec odmalička užívá svůj **mateřský jazyk**, který není jen komunikačním kódem, ale celým myšlenkovým prostorem, způsobem myšlení, na základě kterého označujeme věci kolem nás určitými pojmy. Děti **se mimo jazyka od svých blízkých učí, jak se „správně chovat“, jak reagovat na okolí, jak si v něm vytvořit své místo. Jazyk neslouží pouze k pochopení psaného textu, ale učení se jazyku, je důležité i z hlediska společenské socializace a kulturní adaptace.**

Pokud cizinci přijdou do nové země, může být vše, na co byli ve svém životě zvyklí najednou zcela popřeno. Migrací překonávají lidé nejen vzdálenost geografickou, ale především kulturní a socializační. V nové zemi (hostitelské) se musí více či méně naučit vše od začátku. Cizinci zpočátku nemají zkušenosti s místními zvyklostmi, nevědí na koho se obrátit, jsou ve spoustě ohledů odkázáni sami na sebe nebo svou rodinu. V takových situacích se mohou tito lidé cítit nejistí, bezbranní, izolovaní a v případě dítěte to platí obzvlášť.

Souhrnu pocitů ze života v cizím prostředí - pocitů nových, nečekaných a často nepříjemných, vycházejících z neustálého střetávání se s novými podněty a skutečnostmi v cizině, se říká **kulturní šok**. Šok má u každého různou dobu trvání i míru intenzity, v závislosti na míře daných kulturních rozdílů i individuálních vlastnostech jedince. Je vyvolán příchodem a delším pobytem v prostředí, které je plné nových a často naprosto odlišných podnětů (jiná strava, jiné podnebí, jiné zvyky, jiný jazyk, jiné společenské zřízení), ale i faktem, že cizinec nemůže v komunikaci s ostatními využít to, co získal v procesu socializace ve své domácí kultuře.[12]

To jaký vliv na jedince bude kulturní šok mít je značně ovlivněno konkrétní situací a osobností člověka. Důležité jsou některé faktory, zejména jak dlouho již člověk žije v nové zemi, kolik je mu let, v jakém se nachází

sociálním postavení, v jakém žije sociálním prostředí. Důležité je také, jaké vztahy jsou mezi majoritní společností a menšinou, ke které se hlásí. Z toho vyplývá, že mimo obvyklých potíží, jakou je neznalost jazyka, se musí cizinci vypořádat i interkulturními rozdíly dané země.

Schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti je jedním z klíčových předpokladů úspěchu jedince a významnou podmínkou jeho bezproblémové integrace do dané společnosti. Žáci českých základních škol, jejichž komunikační dovednosti jsou v českém jazyce z jakéhokoliv důvodu omezené, mívají na základních školách problémy, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale druhotně i v mnoha dalších předmětech, což může následně významně snížit jejich šance na dosažení dobrého vzdělání. Nedostatečná znalost češtiny neovlivňuje negativně pouze školní výsledky, ale může se promítat také do sociální oblasti. Žák s určitou jazykovou deprivací může ve školní třídě trpět pocitem sociální izolace, může dojít k narušení jeho sebepojetí nebo důvěry k lidem. Důvodů, proč může mít dítě problémy se zvládnutím českého jazyka, existuje mnoho. Řečové dovednosti dětí jsou ovlivněny nejen jejich mentálními schopnostmi, ale i sociálním prostředím, ve kterém vyrůstají, nebo množstvím a kvalitou podnětů, které jejich rozvoj stimulují. Specifickým problémem je zvládnutí českého jazyka u žáků českých základních škol, pro něž není čeština mateřským jazykem. Navzdory existenci řady (zahraničních i domácích) publikací, **existuje mezi odborníky přesvědčení, že problematice integrace stále není věnována taková pozornost, jakou by si toto vysoce aktuální a pro společnost velmi závažné téma zasloužovalo.**[11]

2.7 Vliv země původu na integraci žáka cizince

Vliv země původu žáka cizince na jeho vzdělávání je do značné míry závislý na mnoha faktorech, které jsou navzájem propojené. Záleží samozřejmě i na geografické poloze dané země, ale pro účely vzdělávání je pro nás mnohem podstatnější z jaké kultury, náboženství či rasy dítě pochází. Zda je z východní Evropy a jeho mateřským jazykem je slovanský jazyk nebo je z Vietnamu a český jazyk je pro něj úplně cizí prvek. V následující části práce jsem se proto soustředila na odhalení interkulturních rozdílů, které by mohly hrát roli při začleňování žáka cizinci v českém školství.

Interkulturní rozdíly komunikace mezi rasami jsou zatím málo objasněny, ačkoli se uznává, že jsou velmi důležité. Jde zejména o problémy edukační: Když se děti jedné rasové skupiny vzdělávají ve školách, v nichž se komunikuje jazykem a komunikační etiketou jiné rasové skupiny, mohou nastávat problémy. O tom se hojně debatuje zejména v USA (problematika vzdělávání dětí černochů), ale i v evropských zemích (vzdělávání dětí Arabů či Indů apod.) a nejen debatuje – některé výzkumy dokládají, že mezi rasami vskutku existují **rozdíly v komunikaci**.

Ve všech zemích světa probíhají různé vzdělávací aktivity, jež jsou realizovány především ve formě školního vzdělávání. Tyto vzdělávací aktivity, jakož i instituce, které je zabezpečují, jsou kromě jiného **výrazně ovlivňovány národní kulturou té které země**. Kulturní faktory ovlivňují také obsahy a plánované výstupy vzdělávání, metody vyučování, způsoby hodnocení žáků a studentů aj. na základě toho působí kulturní faktory i na to, jakých výsledků dosahují žáci a studenti ve svém vzdělávání v jednotlivých zemích. Vedle kulturně podmíněného vzdělávání realizovaného ve školách je rozpoznáváno také působení kulturních faktorů v oblasti rodinné výchovy a v různých formách mimoškolního vzdělávání.[13]

Podle Průchy (Průcha, 2010, str. 22) má značný význam pro vědecké objasňování interkulturní komunikace teorie jazykového relativismu spojená zejména s hypotézou Sapira-Whorfa. Je to teorie rozvíjená na styku lingvistiky a kulturní antropologie. Podstatou této teorie jsou dva principy:

- Myšlení lidí, jejich vnímání a chápání okolního světa je určováno charakterem toho jazyka, kterým mluví.
- Rozdíly mezi jazyky se tudíž odrážejí i v rozdílné interpretaci světa, včetně vnímání jiných lidí, u mluvčích jednotlivých jazyků.

Jedním z projevů lidského chování je komunikační chování. Vzhledem k tomu existuje těsná vazba mezi **etnickou/národní kulturou určitého společenství a charakterem jejího komunikačního chování**. Vědci (Pekerti a Thomas), kteří zkoumali charakteristiky verbální komunikace u Novozélandců angloevropského původu a Asiatů (Indonésanů aj.) zjistili rozdíly mezi příslušníky těchto dvou rasových skupin. V komunikačním chování Novozélandců dominují charakteristiky **idiocentrického chování, zaměřeného na cíle činnosti, kdežto u Asiátů převažují charakteristiky sociocentrického chování, zaměřeného na sociální vztahy při činnosti**. Tyto rozdíly v komunikaci korespondují s Hofstedeho klasifikací individualistických a kolektivistických kultur.[13]

Velký praktický problém v mnoha zemích dnes představuje vzdělávání dětí imigrantů. Ve vyspělých evropských zemích, kde populace imigrantů z kulturně odlišných etnik dosahuje větších rozměrů, se vyskytuje stejný jev: Děti z rodin imigrantů zůstávají často ve výuce pozadu za dětmi majoritní populace, dosahují horších vzdělávacích výsledků a dospívají k nižším úrovním vzdělání a kvalifikace. Zároveň se u dětí imigrantů projevuje vysoká míra sestupné mobility, tj. nucený přechod z akademicky orientované střední školy (typu gymnázia) do profesně orientované školy. Autoři výzkumu: Kalmijn a Kraaykamp, který prováděli v roce 2003, to vysvětlují tím, že je to důsledek pozitivní diskriminace, kdy učitelé dávají dětem z rodin imigrantů vyšší hodnocení studijních schopností, než jaké fakticky mají, a tyto děti pak ve studiu selhávají. Tento jev je vysvětlován též na základě interkulturní psychologie – příčiny se vidí v kulturní odlišnosti, v rozdílných hodnotách a tradicích imigrantů aj. Příkladem je Německo s početně rozsáhlým tureckým etnikem sdílejícím hodnotový systém islámu.[13]

Rozdíly vznikají již v rodinné výchově: Děti v muslimských rodinách jsou záhy vychovávány k tomu, aby byly poslušné k autoritě otců a respektovaly nejen rodiče, ale i starší bratry a sestry. S tím je spojena i specifická výchova podle genderových rolí: Chlapci jsou od věku 5-6 let vychováni ke své budoucí roli otců, zodpovědných za rodinu, dívky jsou vedeny k tomu, aby si osvojily vlastnosti budoucích matek a žen zodpovídajících za chod domácností.

Pokud jde o postoje ke školnímu vzdělávání dětí, došlo podle Průchy (Průcha, 2010, str. 167) u tureckých muslimů v Německu k určitým změnám: Zatímco první generace Turků-imigrantů v šedesátých a sedmdesátých letech neměla pro školní vzdělávání svých dětí, a to zvláště dívek, příliš vysoká očekávání, v průběhu dalších desetiletí se jejich postoj změnil – zřejmě pod vlivem hodnot majoritní populace – a turečtí rodiče se snaží zařadit vzdělání do hodnot, na jejichž základě ovlivňují životní dráhu svých dětí. Přesto však nejsou postoje tureckých rodičů a Němců ke školnímu vzdělávání identické, někdy se dostávají i do konfliktu. Zejména cíl německé školy vychovávat děti jako samostatné a kritické občany se střetává s tradičními hodnotami islámských rodin, které vidí školu jako instituci se sociální distancí mezi učiteli a žáky vychovávající je k respektování autorit apod.

Obdobné nálezy jsou zjišťovány i při vzdělávání dětí islámské kultury ve skandinávských zemích a jinde, resp. Všude tam, kde se realizuje vzdělávání dětí i dospělých z kulturně odlišných skupin ve vzdělávacích systémech majoritní populace.

Avšak co je prokázáno o vzdělávání dětí imigrantů v evropských zemích, neplatí pro imigranty v USA, kde dochází ke styku příslušníků jiných kultur. Tam se opakovaně v různých měřeních (viz. níže) zjišťuje, že děti Asiátů dosahují ve srovnání jak s bělošskými Američany, tak hlavně s Afroameričany mnohem lepších vzdělávacích výsledků.

Co je toho příčinou?

Na objasnění této skutečnosti se zaměřil výzkum role interkulturních faktorů (Bankston a Zhon) pro vzdělávací výkonnost (school performance) adolescentů z etnicky a rasově odlišných skupin v USA. Konkrétně šlo o objasnění toho, jaký je vztah mezi úrovní sebehodnocení a úrovní vzdělávací výkonnosti u dětí z rodin imigrantů (Asiati a Hispanoameričané) ve srovnání s dětmi domácí populace (bělošští Američané a Afroameričané). Ukázaly se dvě protichůdné charakteristiky mladých představitelů těchto skupin (celkem 6504 vyšetřovaných subjektů, v 7. – 12. ročníku škol). Nejvyšší úroveň vzdělávací výkonnosti (měřené testy a známky v předmětech) dosahují Asiati, nejmenší úroveň dosahují Afroameričané. Například známku A (nejvyšší stupeň v klasifikační stupnici prospěchu A-F) dosáhlo 32,7% Asiátů, 26,3% bělochů, 22,2% Hispanoameričanů, ale jen 14,8% Afroameričanů. Naproti tomu v sebehodnocení vlastních schopností byl zjištěn zcela opačný obraz. Například při hodnocení vlastní inteligence ve srovnání s inteligencí jiných lidí se za nadprůměrně inteligentní označilo 11,3% Afroameričanů, ale jen 3,3% Asiátů. Jak vysvětlit tento paradox? Podle autorů výzkumu hrají roli rozdíly v psychologických interkulturních charakteristikách. Adolescenti z rodin imigrantů-Asiátů se snaží být ve vzdělávání výkonnější než jiné etnické a rasové skupiny, neboť pociťují větší psychologickou nejistotu. Černošští adolescenti projevují nejvyšší úroveň sebehodnocení, ale jejich vzdělávací výkonnost je nejnižší. Příčinou je zřejmě to, že rodiče ze skupin Asiátů vynakládají větší péči na své děti k vzdělávací výkonnosti. Naopak černošské děti nejsou svými rodiči takto vedeny, protože Afroameričané se zbavili komplexu méněcennosti v důsledku zvýšení jejich rasového sebevědomí v průběhu posledních desetiletí.[13]

Jak je z naznačených výzkumů patrné, role interkulturních faktorů pro vzdělávání je v zahraniční psychologii intenzivně zkoumána. Naproti tomu u nás je tato problematika zatím opomíjena, ačkoliv její závažnost je evidentní a bude vyvstávat stále naléhavěji. Žáci cizinci se v českých školách musejí přizpůsobovat kulturním specifitám komunikace v českých školách, jež jsou

mnohdy odlišné od školní komunikace v jejich zemích původu (pokud již mají zkušenost se školou v jejich domovské zemi), respektive od zkušeností jejich rodičů ze školní docházky v zemích, z nichž se přistěhovali do ČR.

Tyto kulturní specifičnosti školní komunikace podle spočívají hlavně v odlišnostech sociálních vztahů mezi učiteli a žáky. Stručně shrnuto:

- Pro školní komunikaci v britské, americké, australské či kanadské kultuře je charakteristické, že vztahy mezi učiteli a žáky jsou dosti uvolněné, neformální, žáci a studenti si mohou k učitelům více „dovolit“, mohou s nimi otevřeně diskutovat, což ale vede mnohdy k vyšší míře nekázně žáků ve vyučování. Např. jak tuto situaci charakterizovali někteří autoři knih a filmových příběhů: „džungle před tabulí“.
- Na opačném pólu charakteristik školní komunikace stojí kultury asijských zemí, zejména kultury čínské, vietnamské, korejské, japonské a další, kde se vztahy mezi učiteli a žáky vyznačují vysokou formálností, autoritativností učitelů, úctou žáků a studentů k učitelům, dodržováním kázně při výuce.
- Pro českou školní komunikaci, podobně jako v kultuře Slováků, Maďarů, Rakušanů, Němců aj., je příznačné, že má některé rysy blízké oběma uvedeným typům školní komunikace: Je poměrně demokratická, tj. žáci a studenti mají prostor pro vyjadřování svých názorů a stanovisek, na druhé straně zachovává stále určitý řád a formálnost v jednání mezi učiteli a žáky. Ovšem doklady z pozorování ve školách i výpovědi učitelů svědčí o stále vzrůstající nekázni až agresivitě žáků (zejména ve velkoměstech), která se odráží i v častých komunikačních konfliktech mezi učiteli a žáky. Pojem **edukační klima** vyjadřuje to, jak účastníci vzdělávacích procesů vytvářejí, vnímají a prožívají vzájemné psychosociální vztahy v konkrétním každodenním životě třídy a školy.[13]

Edukační klima je tedy jak vztahem mezi učiteli a žáky, tak mezi žáky navzájem. Edukační klima panující ve třídách a školách jednotlivých zemí je velmi ovlivňováno faktory příslušné národní kultury a na druhé straně toto klima určuje charakter školní komunikace.

2.7.1 Historický kontext migrace ukrajinských občanů do ČR

Ukrajinská migrace do ČR má svou dlouhou historii. Po roce 1989 se otevřely nejen západní ale i východní hranice a Československo (později ČR) se stalo poměrně atraktivní zemí pro imigranty, především z bývalého Sovětského svazu. Převládající špatná ekonomická situace Ukrajiny, geografická blízkost a poměrně malé jazykové i kulturní bariéry jsou hlavními příčinami toho, že v současné době Ukrajinci reprezentují nejpočetnější skupinu ekonomických migrantů v ČR, přičemž dočasná pracovní migrace Ukrajinců směřujících do České republiky již několik let postupně začíná mít charakter trvalé imigrace. Ukrajinci nejsou většinou přímo nuceni utíkat z mateřské země. Jejich hlavní motivací je zlepšení ekonomických podmínek.[12]

Děti Ukrajinců se díky příbuznosti jazykové i kulturní adaptují na naše vzdělávací prostředí většinou dobře. Českým učitelům zde pomáhá fakt, že velká část z nich má alespoň základní znalost ruštiny, která jim pomáhá v přímé komunikaci s žáky.

2.7.2 Historický kontext migrace vietnamských občanů do ČR

V 50. letech 20. století navázala tehdejší Československá republika diplomatické vztahy s Vietnamskou demokratickou republikou. Již od této doby k nám ročně přicházeli desítky vietnamských studentů za účelem získání kvalitního vzdělání, s přesně stanoveným studijním plánem. Dále zde pobývali i vietnamští praktikanti a učňové, aby se vzdělávali v oborech jako strojírenství, lehký průmysl a doprava. Do roku 1981 pobývalo v ČSSR asi 30-35 000 vietnamských občanů. Do ČR přišlo několik vln vietnamské migrace a v závislosti na dobu příchodu vznikají postupně tři odlišné skupiny Vietnamců: komunity tzv. starousedlíků, dále společenství Vietnamců nově přichozích v devadesátých letech tzv. „porevoluční přichozí“ a na ně dále navázala tzv. „čerstvá vlna“ migrantů po roce 2000. Podle Evy Pechové jsou zajímavými jevy v souvislosti s diferenciací vietnamské komunity u nás, jednak čím dále patrnější neprostupnost jednotlivých sociálních vrstev a popsaných skupin a zároveň jejich provázanost v oblasti ekonomických zájmů, konkrétně závislost

jedné skupiny na druhé, kdy méně orientovaná a jazykově špatně vybavená část Vietnamců není schopna samostatné (nejen) ekonomické existence a naopak etablovaná skupina toho využívá a směřuje své znalosti za finance.[14]

Vietnamské děti mívají jiné konverzační zvyklosti (například je slušné zahajovat konverzaci pokládáním otázek na věk a na zdraví), jiný komunikační styl a jiné vyjadřování pomocí neverbální komunikace. Mnoho pedagogů se setkalo s tím, že vietnamské děti a jejich rodiče sklápějí zrak, když s nimi mluví přímo: „nebývá to známka nezájmu či neupřímnosti, ale naopak slušného skromného chování. Toto chování je často doprovázeno mírným sklopením hlavy. Naopak přímý a dlouhý pohled Evropana do očí může být pro Vietnamce nepříjemný, mohou si ho vysvětlit jako příliš sebevědomé chování mluvčího, jako urážku“. [15]

Taktéž má úsměv v jejich kontextu více významů (vyjadřují jím i smutek, nepříjemnou situaci, zmatek, nervozitu). Je důležité si uvědomit, že vietnamští žáci se mohou smát i když výkladu nerozumějí. Další překážkou snadného zařazení a vlastně přijetí vietnamského žáka je jazyková bariéra. Děti pocházející z vietnamských rodin, které se nenarodily v ČR, mají logicky větší potíže s ovládnutím češtiny než třeba děti pocházející z ruskojazyčného prostředí. Vyplývá to z velké odlišnosti jejich mateřského jazyka. Vietnamština se sice píše latinkou, ale neobsahuje žádná mezinárodní nebo cizí slova. V porovnání s češtinou nezná určité gramatické kategorie (např.: rozdíl mezi jednotným a množným číslem, minulým a budoucím časem, dokonavým a nedokonavým tvarem). „Některé děti netvoří správně větnou intonaci. To je způsobeno tím, že v jejich mateřštině žádná větná intonace podobná té naší prakticky neexistuje.... Vietnamci také zápasí s českými souhláskami c, č, d'. Jejich nácvik se neobejde bez delšího soustředěného úsilí.[15]

Vietnamské děti jsou většinou pedagogů vnímané jako pilné. Motivace vietnamských dětí k učení pramení z jejich tradice. Obecně je pro vietnamskou kulturu charakteristická úcta ke vzdělanosti. Vietnamští rodiče u nás si rovněž

uvědomují, že zvládnutí češtiny a dobrý prospěch ve škole může zaručit dítěti pozdější lepší postavení ve společnosti.

2.7.3 Co je potřeba si uvědomit při začleňování žáka cizince?

Setkání dvou jedinců, kteří se neznají, vždy provází pocit nejistoty. V případě, že je nový žák navíc z jiné země, může být tento pocit intenzivnější a je potřeba si tuto skutečnost uvědomovat a počítat s ní. Tuto nejistotu prožívají všichni zúčastnění – jak učitel, tak nový žák i třída. Učitel by měl této situace využít, reflektovat ji a využít ji naopak pro uvolnění či vyjasnění situace (například co by pomohlo novému žákovi zařadit se do třídy, chce-li zmiňovat, z jaké je země apod.)

Např. konkrétní dítě, které se přistěhovalo z jiné země, může mít na základě interkulturních rozdílů různou představu o tom, co je příjemné a co nikoliv. Některé děti přivítají možnost prezentovat svou zemi původu, pochlubí se zajímavými reáliemi, na druhé straně jsou děti, pro které může být takové téma osobní, protože ukazuje na jejich odlišnost přesto, že jejich hlavní snahou je na sebe neupozorňovat a raději se zařadí bez větší pozornosti spolužáků. V těchto situacích záleží zejména na citu učitele, na jeho komunikaci s žákem a jeho rodiči. Neexistuje žádný obecně platný postup, který by tento proces přesně popisoval, co však lze aplikovat univerzálně je to, že se osvědčilo dopředu se mimo třídu s dítětem domluvit (pokud to lze), vysvětlit si, co je pro něj přijatelné, jaké informace může učitel sdělit před třídou apod. Tímto vyjednáváním lze jeho životní zkušenost využít tak, aby byla přínosná pro všechny aktéry. Tato příprava by měla proběhnout i v situaci, kdy mezi učitelem a žákem, (učitelem a rodičem) neexistuje společný dorozumívací jazyk. V takovém případě je tedy vhodné dát podnět ke schůzce s tlumočníkem, při které se lze s rodiči i dítětem domluvit na postupu začleňování.

Zařazení nového dítěte do třídy, ve které již funguje nějaký zažitý pořádek a je zde utvořen stálý kolektiv, je vždy složitý úkon. Pokud nový žák navíc nehovoří česky a existují jen omezené nebo žádné možnosti, jak ho jazyk naučit, jedná se o značně obtížnou situaci pro všechny zúčastněné strany.

Bez znalosti jazyka v podstatě není možné situaci vyřešit uspokojivě, můžeme se ovšem pokoušet o zmírnění její nepříjemnosti, dokud se žák nedostane na potřebnou úroveň v českém jazyce. Pro učitele je nutná určitá interkulturní senzitivita. V situaci, kdy existuje společný komunikační kanál (např. ukrajinský žák je schopen se s učitelem dorozumět rusky, vietnamský žák je schopen se dorozumět anglicky), pak toho lze využít a může to vést i k obohacení celého prostředí třídy.

Příchod žáka cizince do třídy může mít vliv na dosavadní výukové metody učitele, které je tak nutné upravit nové situaci. Pro úspěšné začlenění žáka cizince jsou ale velmi podstatné i méně viditelné součásti soužití ve škole, které můžeme souhrnně označit jako kulturu školy. V zásadě jde o to, jaká jsou nastavena pravidla ve školním prostředí, v komunikaci mezi učitelem a žákem, jaké vztahy jsou mezi žáky navzájem a do jaké míry je škola vnímána jako záruka kvalitního vzdělání.

Jakákoli kultura, kulturu školy nevyjímaje, je předito vztahů a implicitních sdílených významů, které se mění v čase. Příchod nového žáka do třídy kulturu proměňuje, čemuž nelze zabránit. Proces proměny je však možno jednak reflektovat, jednak o něm **vyjednávat** spolu s ostatními žáky. **Integrace neznamena nic jiného než způsob, jak pomoci novému žákovi, aby se ve třídě začal cítit jako ve svém prostředí a přestal být tím novým, cizím.** Jedna z doporučených strategií např. na webovém portálu Inkluzivní škola.cz učitele v zásadě vybízí k tomu, aby na jedné straně byly rozvíjeny vztahy mezi novým žákem a ostatními žáky ve třídě (např. pomocí práce v týmech, malých skupinkách, nalezením místa vedle někoho komunikativního, využitím podpory patronů apod.). Kromě toho je však velmi důležité dbát i na to, aby žák neztrácel kontakt se svou původní kulturou, ale aby ji naopak v nových podmínkách mohl využívat jako zdroj.[12]

2.7.4 Jaké jsou tedy konkrétní projevy interkulturní komunikace ve sféře vzdělávání?

- V komunikaci mezi učiteli a žáky (učitelé jsou často představiteli dominantní kultury země, a mnozí z žáků pocházejí z jiného kulturního prostředí, zejména z rodin imigrantů, respektive cizinců vůbec, nebo z rodin etnických menšin).
- V komunikaci mezi žáky většinové společnosti a žáky cizinci nebo žáky menšinového etnika (I když si žáci z rodin imigrantů osvojí jazyk hostitelské země, tedy i jazyk školní výuky, mohou se v jejich chování a v komunikaci s vrstevníky projevovat kulturní odlišnosti rodin, v nichž vyrůstají).
- V komunikaci mezi učiteli i jinými pracovníky škol a rodiči žáků cizinců nebo žáků odlišného etnika (Nezřídka se stává, že rodiče žáků, kteří neznají dobře či neznají vůbec jazyk hostitelské země, mají problémy v komunikaci se školami, v nichž se vzdělávají jejich děti. Nejde přitom pouze o neznalost jazyka ze strany rodičů cizinců, ale také o odlišné hodnoty a postoje vztahující se ke školnímu vzdělávání, k učitelům, k výchově dětí vůbec).[16]

Vzdělávání cizinců je specifické a může být označeno za náročné, neboť není přesně vymezeno a je podmíněno následujícími aspekty: odlišností mateřského jazyka cizince a jazyka, v němž probíhá vzdělávání, zkušenostmi z předchozího školského systému či rozdílností kulturního prostředí, ze kterého cizinec pochází.

Navzdory neustále se zvyšujícímu počtu cizinců na našich školách je podpora jejich vzdělávacích potřeb stále velice nedostačující. Přestože se učitelé často setkávají s žáky v jejich raném stádiu osvojování češtiny, jsou jejich dovednosti ve výuce češtiny jako cizího jazyka velice malé. Neexistuje žádný oficiální školní předmět **"čeština jako cizí jazyk"**, ze kterého by bylo zřejmé, jak děti cizince učit, co je učit a zároveň, jak a za co je hodnotit. S podobným problémem se ovšem potýkají i ostatní evropské země.[13]

2.8 Čeština jako cizí jazyk

Vazba jazyka a kultury je oboustranná. Používání jazyka se váže na sociální a kulturní prostředí, v kterém dítě vyrůstá. Integrace do nového prostředí je do značné míry závislá na ovládnutí jazyka nové majority. Znalost jazyka umožňuje získávat vzdělání v cizím prostředí. Proto za jeden z klíčových problémů pro vzdělávání žáků cizinců odborníci považují jazykový handicap.

Handicap ve vzdělávání představuje nějaké omezení, které znesnadňuje proces edukace. Právě **jazykový handicap** je nejčastější překážkou cizinců v jejich cestě za vzděláním. Projevuje se v situacích, kdy cizinec nezvládá komunikační dovednosti a jeho uplatnění ve společnosti je v souvislosti s tím omezeno. Jako jedno z úspěšných řešení jazykového handicapu se ukázaly přípravné třídy, kde se děti učí základní pravidla českého jazyka v mluvené i písemné podobě. Má-li žák s OMJ (nejen žák cizinec) speciální a systematickou výuku češtiny jako cizího jazyka, poskytujeme mu tím lepší možnost orientovat se v českém prostředí, komunikovat s okolím a rychleji zvládnout školní výuku.[12]

Od žáka s OMJ (včetně žáků cizinců) to ovšem vyžaduje osobní přístup a zvláštní přípravu i mimo školu, protože osvojení češtiny jako cizího jazyka je dlouhodobý proces a učitel se musí smířit s tím, že tento proces bude postupovat pozvolna a po malých krocích. Výuka češtiny jako cizího jazyka je dost odlišná od výuky češtiny jako jazyka mateřského, tedy od tradiční náplně vyučovacího předmětu český jazyk. Učitel tedy musí předpokládat, že žák s OMJ nebude od začátku schopný pochopit všechny jazykové zákonitosti a struktury češtiny a měl by na základě těchto znalostí přizpůsobovat úkoly pro žáka tak, aby odpovídali jeho jazykovým možnostem.

Jak do výuky zapojit žáka, který nezná zprostředkující vyučovací jazyk? Učitel si musí uvědomit, že žák, který nerozumí česky, není schopen zvládnout stejnou obsahovou náplň učiva, kterou ukládá školní vzdělávací program pro daný ročník. V tu chvíli je tedy na místě vytvořit pro takového žáka individuální vzdělávací program, jehož pomocí bude učitel schopen kontrolovat a upravovat jeho aktuální vzdělávací potřeby. Individuální plán učiteli umožní systematickou práci s žákem, a to ve všech předmětech.

2.9 Vyrovnávací plán

Vyrovnávací plán, individuální vzdělávací plán, plán podpory, podpůrný plán, individuální integrační plán – všechny tyto pojmy označují nástroj, který učiteli umožňuje naplánovat vzdělávání konkrétního žáka tak, aby respektoval jeho potřeby, schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy. Pro žáky s odlišným mateřským jazykem, pro něž je neznalost vyučovacího jazyka často hlavním problémem v plnohodnotném začlenění se do výuky, je sestavení takového plánu vhodným řešením. Žákům pomůže vyrovnat tuto bariéru a pedagogům zároveň poskytne oporu.

Novelizovaná vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných **řadí žáky s odlišným mateřským jazykem mezi žáky se sociálním znevýhodněním, konkrétně kvůli znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.** Pro takové žáky může škola využít nabízených vyrovnávacích opatření, mezi která patří i individuální vzdělávací plán. Ten je možné vytvořit na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Pokud se škola rozhodne vytvořit individuální plán na základě vlastního pedagogického posouzení, doporučuje se nazvat tento plán mírně jinak než individuální vzdělávací plán (např. Vyrovnávací plán). Pak totiž není nutné, aby obsahoval všechny body paragrafu 6 vyhlášky 147/2011 Sb., který blíže definuje obsah IVP. Je skutečně důležité, aby škola provedla pedagogické posouzení zodpovědně. U některých žáků s OMJ může být problém ve vzdělávání jinde než jen v neznalosti vyučovacího jazyka. V takových případech odborníci doporučují začít spolupracovat se školským poradenským zařízením.[12]

Při tvorbě vyrovnávacího plánu se doporučuje stanovit si jednu konkrétní osobu, která bude za vyplnění plánu zodpovědná.

Vzorová struktura vyrovnávacího plánu pro žáka s odlišným mateřským jazykem:

1. *základní údaje o žákovi* (jméno, datum narození, škola, třída, země původu, příp. typ pobytu; jazykové znalosti – jakými jazyky žák mluví, jakými jazyky se mluví doma v rodině žáka)
2. *pedagogická diagnostika*
3. *cíle vzdělávání* (dlouhodobé cíle, kterých chce učitel v případě tohoto žáka dosáhnout)
4. *konkrétní náplň jednotlivých předmětů* (tj. co konkrétně se žák bude v jednotlivých předmětech učit, výstupy musí být nastaveny tak, aby byly pro žáka s OMJ reálně dosažitelné)
5. *pedagogické postupy* (jaké bude učitel používat při výuce, tj. např. názornost, aktivní zapojení žáka do výuky, podpora rozvoje vyučovacího jazyka, práce s jednotnými a stálými pokyny práce, individuální pracovní materiály, zapojení spolužáků, využívání mateřského jazyka)
6. *pomůcky* (např. učebnice z nižších ročníků, individuální pracovní listy, slovník, učebnice češtiny pro cizince, internet jako zdroj informací v jazyce žáka)
7. *způsob hodnocení a klasifikace* (klasifikační stupeň, slovní hodnocení, kombinace obou způsobů)
8. *způsob ověřování vědomostí* (písemnou nebo ústní formou)
9. *speciálně pedagogická péče* (způsob organizace - kdy, kdo; rozsah a typ - např. výuka češtiny pro cizince, doučování, podpora asistenta pedagoga)
10. *dohoda o spolupráci s rodiči* (způsob komunikace, formy spolupráce, kontrola přípravy na hodinu, způsob hodnocení)

11. *vlastní podíl žáka na vzdělávání* (zapojení žáka do plánování – např. aktivní účast ve výuce, plnění zadaných úkolů, pravidelné plnění domácích úkolů, účast na kurzech češtiny mimo školu)

12. *podpisy* (všech zúčastněných - zástupce školy, rodiče, žák) [12]

2.10 Asistent pedagoga

Cizinci, kteří neovládají český jazyk v dostatečné míře, patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je v určitých případech možné žádat finanční podporu na zřízení pozice asistenta pedagoga pro práci se žáky se sociálním znevýhodněním viz vyhláška 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.[36]

Funkce asistenta pedagoga (**AP**) je systémovým vyrovnávacím a podpůrným opatřením, jehož cílem je poskytnout dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami účinnou a efektivní pomoc zaměřenou na zvýšení jejich školní úspěšnosti v hlavním vzdělávacím proudu. Do skupiny žáků, kteří mají nárok na vyrovnávací opatření v podobě asistenta pedagoga, patří i žáci se sociálním znevýhodněním, konkrétně azylanti nebo žadatelé o mezinárodní ochranu (§16 školského zákona).

Pro ostatní žáky, kteří nesplňují podmínky zákona, není jednoduché pozici asistenta pedagoga zřídit, ale hlavně zafinancovat. Školy mohou žádat o finanční prostředky na asistenta pedagoga z následujících zdrojů:

- z rozpočtu kraje
- z aktuálních rozvojových programů MŠMT
- z ostatních zdrojů (programy Evropského sociálního fondu, projekt MŠMT „EU Peníze školám“, vzdělávací a jiné nadace, př. NROS).

V případě státních dotací potřebuje škola u každého žáka doložit speciálně-pedagogické vyšetření. V případě žáků, jejichž mateřský jazyk neovládá žádný z pedagogů a je natolik odlišný, že je počáteční porozumění a komunikace mezi žákem a ostatními velice obtížná, je možné zaměstnat na pozici asistenta osobu mluvící česky a zároveň mateřským jazykem žáků. Je možné zároveň tuto pozici zorganizovat i z řad dobrovolníků – rodiče, prarodiče, studenti (ve spolupráci s univerzitami nebo NNO), v praxi pomáhá i občasná výpomoc žáků vyšších ročníků.[9]

Úkolem Asistenta pedagoga je pomáhat při integraci dětí s odlišnou kulturní a jazykovou zkušeností do výuky i do školního prostředí. To usnadní jak komunikaci, tak samotnou integraci do prostředí, které je pro žáky cizince zpočátku neznámé a cizí.

Náplň práce asistenta pedagoga určí ředitel školy s ohledem na cíle vzdělávání konkrétních žáků a na požadavky a potřeby pedagogů, kteří žáka vyučují. Asistence může mít několik podob, které se mohou kombinovat dle potřeb školy, učitelů a žáků.

Náplní práce asistenta může být například:

- Plánování a vytváření přípravy na hodiny společně s učitelem s přihlédnutím na začlenění žáka s OMJ přímo do výuky. Asistent si může připravit individuální práci pro žáka na ty části hodiny, kdy nebude možné, aby se zapojil do činnosti s ostatními žáky.
- Asistence při výuce (z důvodu co nejintenzivnějšího začlenění žáka do výuky). Asistent sedí vedle žáka a pomáhá mu s orientací v hodině, dovysvětluje pokyny učitele.
- Poskytování individuálního doučování. Doučování probíhá buď v dopoledních hodinách místo některých předmětů (především u nově přichozích může být občasná individuální výuka zaměřena především na rozvoj základní slovní zásoby a komunikaci velmi efektivní) anebo v odpoledních hodinách po vyučování, kdy může být zaměřeno na pomoc s plněním domácích úkolů.

Asistent pedagoga může například pomáhat i při tvorbě, realizaci a revizi vyrovnávacích plánů, usnadňovat adaptaci žáka na podmínky školy, pomáhat s orientací v prostředí školy, překonáváním kulturních bariér včetně bariér jazykových a zapojením do aktivit v rámci multikulturní výchovy. V některých školách asistenti pedagoga navštěvují rodiny žáků, účastní se třídních schůzek apod.[9]

Cílem AP je dostat žáka cizince co nejdříve na úroveň ostatních dětí ze třídy, tj. na úroveň učiva dané třídy, a tomu jsou přizpůsobeny všechny aktivity. AP si často musí připravovat vlastní výukové materiály, protože pro žáky s OMJ stále není dostatek kvalitních učebnic.

2.11 Zdroje vhodné pro pomoc při začleňování cizinců

Tuto kapitolu jsem zařadila, abych přiblížila některé informační zdroje a pomůcky, které mohou učitelům, školám i mně osobně pomoci při integraci žáků cizinců do škol. Údaje o organizacích a portálech jsem vyhledala na jejich internetových stránkách a interpretovala je. Učebnice jsem prostudovala a krátce je popsala.

2.11.1 Organizace a portály

META, o.p.s. (www.meta-ops.cz)

Občanské sdružení META sídlí v centru Prahy a zakládá se na čtyřech jimi stanovených cílech.

Prvním cílem je vytvářet možnosti pro migranty k integraci do společnosti a snaha být jim oporou při překonávání překážek, které začlenění brání, například jazyk nebo sociokulturní rozdíly. Za druhý cíl si sdružení stanovilo pomoc pedagogickým pracovníkům v rozvíjení jejich kompetencí, které potřebují při výuce žáků a studentů s odlišným mateřským jazykem. Třetí cíl se zabývá systémovými změnami v zajištění procesu začleňování migrantů, jehož cílem je žáky cizince integrovat systémem inkluze. Jako čtvrtý cíl si sdružení určilo, zvýšit povědomí veřejnosti o migraci u nás.

META nabízí služby pro cizince, mezi které patří poradenství ve vzdělávání, pracovní poradenství, vzdělávací aktivity, doučování a přístup do knihovny s užitečnými publikacemi. Dále poskytuje služby pro pedagogy, kde jsou zařazeny metodické a výukové materiály, asistence na školách, též vzdělávací aktivity, poradenství a metodická podpora. V neposlední řadě v METĚ nalezneme i oblast systémového rozvoje, kde se dozvíme o spolupráci s obcemi, o působení v regionech, ale i zaměření na vzdělávání úředníků.

Vizi občanského sdružení META je: *„Společnost, která zaručuje všem rovné příležitosti a rozvíjí a využívá jejich potenciál.“*

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s. (www.auccj.cz)

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s. je sdružením učitelů, kteří vyučují češtinu jako cizího jazyk ve všech školských i mimoškolských vzdělávacích zařízeních. Má více než 300 aktivních členů z celé České republiky i ze zahraničí.

Tato asociace má za cíl vzájemnou výměnu zkušeností v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka s orientací na vylepšování metod a didaktických postupů. Snaží se rozvíjet různé podoby dalšího vzdělávání učitelů češtiny. Usiluje o snazší přístup svých členů k učebním materiálům, o poskytování metodicky propracovaného vzdělávání učitelů

Asociace vznikla v roce 2003 a funguje na základě pravidelných setkání, seminářů, přednášek i workshopech, na kterých účinkují učitelé a odborníci z České republiky i ze zahraničí.

Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. (www.cicpraha.org)

Občanské sdružení Centrum pro integraci cizinců působí od roku 2003 a má za cíl pomáhat cizincům při integraci do české společnosti v celé České republice s hlavním zaměřením na Prahu a Středočeský kraj.

Sdružení nabízí ambulantní a terénní sociální služby, vzdělávací programy pro cizince, kteří jsou v České republice dlouhodobě či trvale usazeni. Organizace pro migranty poskytuje sociální poradenství, pracovní poradenství a vývoj programů a činností, které jim umožní vstup na trh práce. Nabízí otevřené kurzy českého jazyka pro cizince, vzdělávací kurzy pedagogických pracovníků, doučování, počítačové kurzy a dále rozvíjí nové a progresivní metody výuky. Sdružení též nabízí dobrovolnický program, počítačové kurzy, volnočasové a společenské aktivity, informační semináře a materiály.

Centra na podporu integrace cizinců (www.integracnicentra.cz)

Centra na podporu integrace cizinců jsou pod Správou uprchlických zařízení Ministerstva vnitra ČR a jsou financována z projektů Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí. Centra působí v Moravskoslezském, Olomouckém, Zlínském, Pardubickém, Libereckém,

Karlovarském, Plzeňském, Jihočeském kraji a kraji Vysočina. V ostatních krajích jsou provozována podobná centra.

Organizace cílí na cizince z tzv. třetích zemí, kteří na našem území setrvávají v rámci dlouhodobého nebo trvalého pobytu. Projekt je zaměřen na dlouhodobou a koncepční podporu integrace cizinců. Centra jsou iniciátorem, organizátorem i realizátorem aktivit podporujících sociální, právní i jazykovou emancipaci cizinců v uvedených regionech. Organizace spolupracuje s krajskými a obecními úřady, cizineckou policií, státní a městskou policií, úřady práce, finančními úřady, živnostenskými úřady a dalšími subjekty.

Metodický portál RVP.CZ (www.rvp.cz)

Portál vznikl za účelem metodické podpory učitelů a pomoci při zavádění rámcového vzdělávacího programu ve školách. Cílem bylo vytvořit místo, na kterém si budou učitelé navzájem vyměňovat své zkušenosti a inspirovat své kolegy. V portálu nalezneme informace o tom, jak tvořit jednotlivé části ŠVP², jak obohacovat vlastní výuku předmětů, jak se vypořádat s vývojem a hodnocením klíčových kompetencí a mnoho dalších informací, které pedagogům a školám mohou pomoci

Portál je zaměřen z hlediska uživatelů i potenciálních autorů na učitele a ředitele z praxe. Organizace, které spolupracují na tvorbě portálu, jsou pilotní školy, organizace přímo řízené MŠMT³, nestátní neziskové organizace a poskytovatelé vzdělávacích služeb.

Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému inkluze www.inkluzivniskola.cz

Portál byl vytvořen občanským sdružením META, které jsem představila výše, a byl spolufinancován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Evropským fondem pro integraci státních příslušníků třetích zemí a Ministerstvem vnitra České republiky.

²ŠVP – školní vzdělávací program

³MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Portál si dává za cíl předat co nejvíce informací, materiálů o problematice inkluze žáků cizinců, žáků s odlišným mateřským jazykem do škol a být oporou učitelům při integraci žáků do výuky, kolektivu a do společnosti.

2.11.2 Učebnice

Domino – Český jazyk pro malé cizince [17], [18]

Tento učebnicový soubor se skládá z učebnice a pracovního sešitu pro žáky, metodické příručky pro pedagogy a CD s nahrávkami básniček, dialogů a dalších aktivit, které nalezneme v učebnici. Soubor slouží k výuce žáků cizinců na prvním stupni základní školy.

Soubor je sestaven na podobném principu jako jiné učebnice cizích jazyků, které užívají české děti při výuce cizího jazyka. V učebnicích nalezneme základní témata, jako *Naše škola*, *Moje rodina*, kapitoly o jídle, lidském těle, oblečení, zvířátkách, seznamování apod., kterými se začíná při výuce jakéhokoliv cizího jazyka, jelikož jsou pro děti velice blízké a mohou o těchto tématech tedy hodně říct i v mateřském jazyce. Výuka podle této učebnice je formou dialogu, her a názorných obrázků.

Učebnicový soubor má dva díly. První díl je hlavně pro 1. třídu a druhý pro děti druhé třídy, ale autorka zmiňuje, že věkové rozmezí je 6 – 8 let.

Učíme se česky [19], [20]

Učebnice má rovněž dva díly. První díl má podtitul s názvem *Jazykový kurs českého jazyka pro cizince* a druhý díl s podtitulem *Učebnice českého jazyka pro cizince*. Po prostudování obou dílů jsem zjistila, že učebnice jsou cíleny spíše na starší žáky než předchozí učebnicový soubor. Témata v učebnici jsou podobná, ale v této je více textu a méně obrázků. Učebnice se zabývají více mluvnickou částí jazyka, pravopisem a na písemnou formu jazyka.

Čeština pro malé cizince [21], [22]

Tato učebnice má opět dva díly, bez dalších názvů. Autorky těchto učebnic pochází z Německé školy v Praze, kde mají zkušenosti s výukou cizinců z německy mluvících zemí. Učebnice jsou použitelné i pro další děti cizince. Knihy jsou opět pro menší žáky, jsou plné obrázků, říkanek, básniček. Učebnice jsou zároveň pracovními sešity, proto si žáci do nich mohou psát a kreslit. V učebnicích se opět objevují kapitoly o zvířatech, rodině, škole, jídle, lidském těle apod.

3. Praktická část – výzkumné šetření

3.1 Úvod

Z teoretické části vyplývá, že otázka integrace žáků cizinců je tématem velmi aktuálním a vzhledem k tomu, že se stále zvyšují počty cizinců, pro které je Česká republika cílovou zemí migrace, roste i počet žáků cizinců na našich školách. Na některých školách v Praze je nyní podíl žáků cizinců až 10%. Nejsme tedy v situaci, kdy by se dalo říct, že je žák cizinec něco výjimečného. Naopak, jedná se o stále zřetelnější trend v českém školství, které se musí této proměňující se potřebě přizpůsobit. Se zkušenostmi jaké doposud mám, mi příprava budoucích učitelů přijde v tomto směru nedostatečná, a proto jsem se rozhodla zjistit, jak je tomu v praxi přímo ve školách. Zda mají učitelé prostor a prostředky pro výuku žáků cizinců a jaké vůbec mají zkušenosti s tímto tématem. Jelikož mi nejde o kvantitativní výzkum, ve kterém bych zjišťovala počet cizinců na školách, ale spíše o zmapování zkušeností, metod a hlavně rozdílů v tom odkud žáci pochází, proběhlo šetření na kompaktním vzorku 25 kompetentních respondentů.

3.2 Cíle

Šetření mělo za cíl zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé s problematikou integrace žáků cizinců, jaký je rozdíl v zemi původu těchto žáků, na jaké problémy v průběhu začleňování narazili, jaké metody či publikace jim pomáhají nebo pomohly. Dále mě zajímal jejich názor, co by se mělo změnit, aby se práce s těmito žáky zjednodušila.

3.3 Popis vzorku

- **lokalita:** Česká republika, učitelé byli osloveni prostřednictvím Facebooku⁴ a emailu.
- **realizace:** říjen 2014
- **struktura vzorku:** Vzorek tvořilo 25 učitelů, kteří mají zkušenosti s integrací žáků cizinců na základní školu.

⁴ Facebook – sociální síť na internetu

3.4 Etické otázky výzkumu

Mezi etické otázky výzkumu bylo zahrnuto právo na odmítnutí, a zároveň právo na zachování anonymity, jelikož byl dotazník vyplňován elektronicky

Respondenty výzkumného šetření byli učitelé z praxe, tedy lidé, kteří jsou již zletilí.

3.5 Metoda získávání dat

Pro kvalitativní výzkumné šetření jsem použila strukturovaný dotazník. Tento způsob sběru dat je, stejně jako rozhovor, technikou v sociálních výzkumech velice rozšířenou a v některých vědních oborech přímo tradiční. [23]

Dotazník obsahoval 16 položek, viz příloha č. 1, které obsahovaly uzavřené, polootevřené i otevřené otázky. U dotazníků je potřeba podle Reichla (str. 122) dbát na vzhled dotazníků, uživatelskou vstřícnost a návratnost dotazníků. U vzhledu dotazníku záleží na grafické úpravě, velikostí písma nebo i barvě dotazníku. Do uživatelské vstřícnosti se dá zahrnout délka vyplňování dotazníku, čím bude dotazník delší a komplikovanější, tím je návratnost dotazníku nižší. Návratnost dotazníků můžeme ovlivnit způsobem distribuce. Dotazník můžeme doručit poštou, osobně, emailem a v dnešní době i prostřednictvím různých sociálních sítí na internetu. Já si pro šíření svého šetření vybrala internet. Pomocí emailu jsem rozeslala dotazníky na školy, kde učí mí rodiče. Na Facebooku jsem vložila dotazník na stránky pro učitele z celé republiky, kde si vyměňují nápady. Prostřednictvím Facebooku jsem též požádala své spolužačky o distribuci do škol, kde již učí.

3.6 Záznam dat a zpracování výzkumného šetření

U vyplňování dotazníků jsem nebyla přítomna, jelikož ho respondent vyplňoval sám, v době, kdy na to měl čas a cítil se připraven. Dotazník byl vytvořen pomocí online dotazníků Survio⁵. Dotazník mohl být používán jen online, a proto k jeho vyplnění potřeboval respondent počítač s internetem.

⁵ Survio – internetový nástroj pro snadnou tvorbu online dotazníku, www.survio.com/cs

Díky online dotazníku zůstal respondent v anonymitě, a jakmile dotazník vyplnil, odeslal ho na server, kde jsem v zápětí všechny sesbírané dotazníky mohla vyhodnotit. Výhodou online dotazníků je, že se všechny získané odpovědi setřídí pod každou otázku, a proto velmi ušetří čas zhodnocovateli.

Odpovědi jsem se snažila analyzovat podle otevřeného kódování. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. [24]

Nejprve jsem odpovědi rozdělila na jednotky podle významu a poté roztřídila do jednotlivých kategorií, které jsem následně zhodnotila.

3.7 Výzkumné otázky

Otázka č. 1

Hraje při integraci žáků cizinců na základních školách roli z jaké země, části světa či kultury žák pochází?

Otázka č. 2

Jaké metody, publikace, pomůcky nebo učebnice používají učitelé při integraci žáka cizince?

Otázka č. 3

Mají učitelé na školách vhodné podmínky pro integraci žáků cizinců?

Z vlastní zkušenosti i informací od pedagogů, kteří žáky cizince přímo učí, jsem zjistila, že se učitelé často potýkají s nevyhovujícími podmínkami pro přípravu a práci s žákem cizincem a také, že opravdu existují rozdíly v tom, z jaké země žák pochází, jaké metody nebo pomůcky učitel využívá apod. Proto jsem si stanovila výchozí otázky a dále jsem je rozvinula ve svých dotaznících pro učitele.

3.8 Vyhodnocení dotazníků pro učitele

Tato kapitola nás seznámí s praxí učitelů při integraci žáků cizinců na základní školy.

Výsledky dotazníkového šetření, které jsem prováděla během října 2014, jsou vyhodnocovány v pořadí, ve kterém byly seřazeny v dotazníku, a který byl rozeslán mezi pedagogy (viz příloha č. 1).

Při prezentaci výsledků jsem postupovala podle jednotné formy, která platila pro každou otázku. Nejprve je zmíněna samotná otázka, po ní následuje mé očekávání, ve kterém popisuji důvody výběru dané otázky, a uvádím očekávané odpovědi od respondentů. Dále popisuji odpovědi samotných respondentů a nakonec jejich odpovědi shrnuji a vyhodnocuji.

1) Kolik let učíte?

→ Mé očekávání

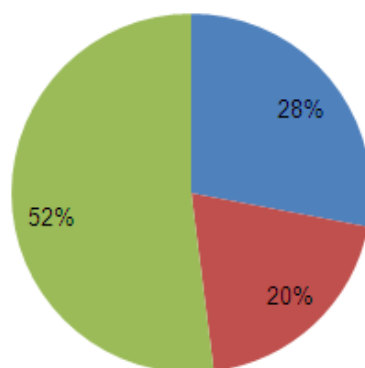
Tuto otázku jsem zařadila, abych si vytvořila představu o tom, jak zkušenosti učitelé můj dotazník vyplňovali. Otázka je uzavřená a respondentům byly nabídnuty tři možnosti, tj. *0 – 5 let*, *5 – 10 let* a *10 a více let*. Odpovědi byly vybrány takto, jelikož předpokládám, že učitel, který učí méně než pět let, má nejméně zkušeností, pedagog se zkušenostmi mezi pěti až deseti lety má více zkušeností, ale ještě ne tolik jako učitel se zkušenostmi nad 10 let, kterého již považuji za zkušeného pedagoga.

Vzhledem ke způsobu šíření mého dotazníku, jsem očekávala, že ho budou vyplňovat spíše respondenti s kratší praxí.

→ Odpovědi respondentů

Níže uvedený graf č. 1 znázorňuje četnost odpovědí na mou otázku. Nejvíce pedagogů, tedy 13, bylo těch, kteří mají praxi nad 10 let. Sedm respondentů odpovědělo, že učí méně než 5 let a pět učitelů odpovědělo, že jejich praxe je v délce mezi pěti až deseti lety.

■ 0 - 5 let ■ 5 - 10 let ■ 10 a více let



graf č. 1

→ Vyhodnocení otázek

Jelikož jsem dotazník rozesílala pomocí internetu a většinu respondentů osobně neznám, překvapilo mě, že dotazník vyplňovali převážně zkušenější učitelé, kteří jsou v praxi déle než deset let. Učitelé s delší praxí již mají více zkušeností a sami se již mohli poučit z dřívějších chyb svých, nebo kolegů a dle předpokladu již měli možnost si svou znalost z různých zdrojů doplnit, jsou tedy lépe připraveni na práci s žákem cizincem.

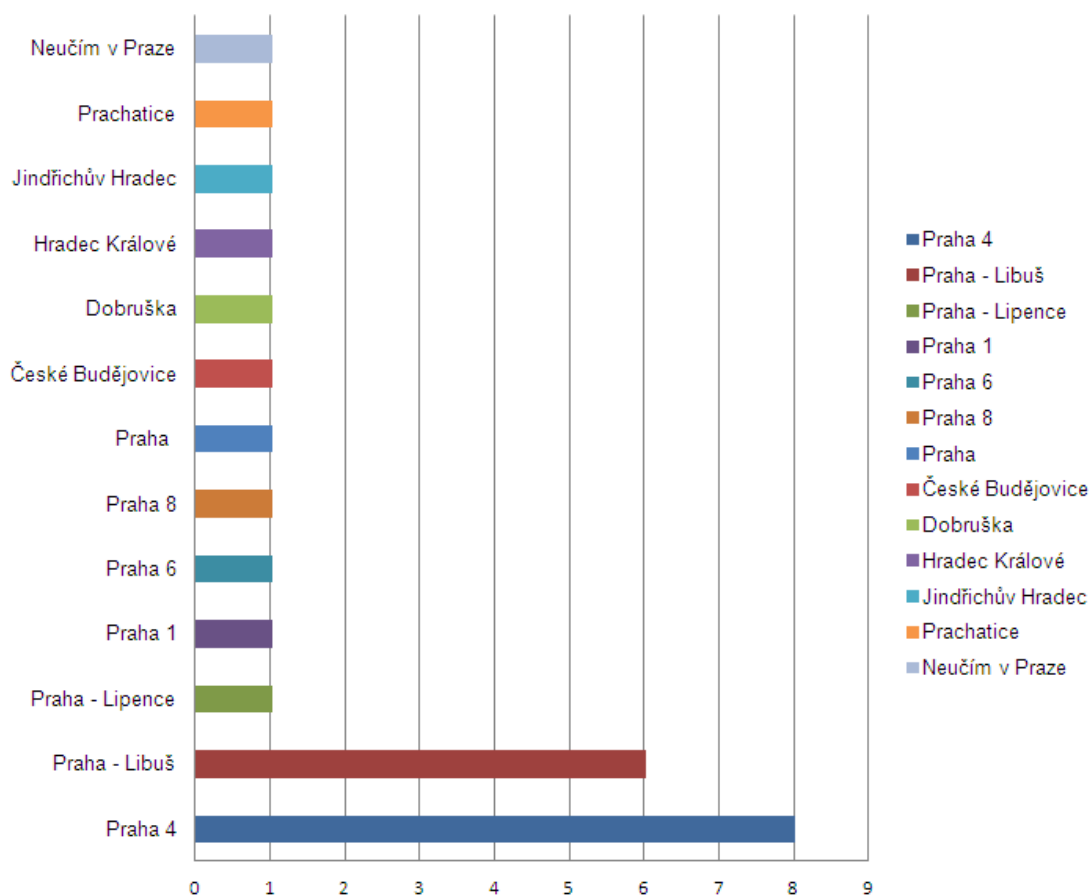
2) V jakém městě nebo části Prahy se Vaše škola nachází?

→ Mé očekávání

Otevřený typ otázky měl zmapovat, do jakých částí naší země se dotazníky rozšířily. Vzhledem k metodě šíření dotazníků pomocí Facebooku, jsem čekala, že se dotazníky dostanou do všech krajů České republiky, což mi umožní získat náhled a cenné zkušenosti z celé ČR.

→ Odpovědi respondentů

Jak ukazuje graf č. 2, většina respondentů učí v Praze. Osm na Praze 4, šest v Praze Libuši, po jedné na Praze 1, 6 a 8 a jeden respondent odpověděl obecně, že učí „někde“ v Praze. Dále dotazník vyplňovali učitelé z Českých Budějovic, Dobrušky, Hradce Králové, Jindřichova Hradce a z Prachatic. Jeden učitel otázku špatně pochopil a odpověděl, že v Praze neučí.



graf č. 2

→ Vyhodnocení otázek

Jelikož mi s rozesíláním dotazníků pomohli mí rodiče, učitelé, a také spolužáci z VŠ, nepřekvapuje mě, že většinu dotazníků vyplnili učitelé z Prahy. Vzhledem k tomu, že v pražské Libuši je pouze jedna základní škola a tou je ZŠ Meteorologická, předpokládám, že pedagogové, kteří odpověděli, že učí v Praze - Libuši, jsou odtamtud. Tato základní škola má velké zkušenosti se začleňováním hlavně žáků vietnamského původu, zejména proto, že se v její blízkosti nachází jejich největší komunita soustředěná kolem vietnamského centra SAPA PRAHA⁶.

⁶SAPA PRAHA – je vietnamské obchodní a kulturní centrum v Praze - Libuši, kterému se jinak přezdívá i Malá Hanoi, více na www.sapa-praha.cz

3) Máte zkušenosti s integrací žáků cizinců?

→ Mé očekávání

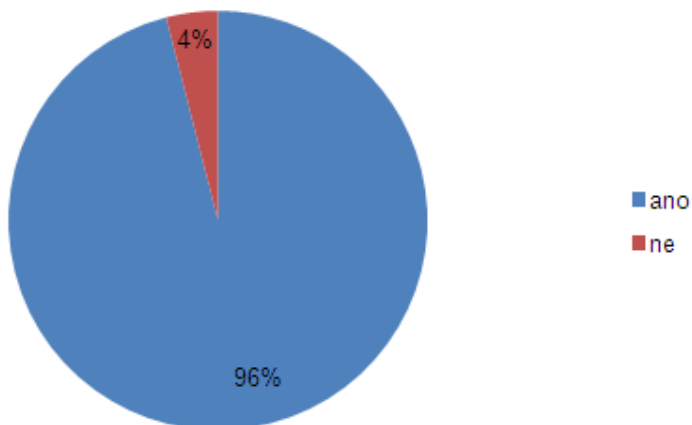
Tato otázka byla polootevřená. Učitelé měli nejdříve odpovědět, zda mají zkušenosti s integrací žáků cizinců, tedy měli na výběr z možností *ano* či *ne*. Pokud jejich odpověď byla *ano*, měli vypsát, odkud žáci pocházeli.

Odpovědi *ano* či *ne*, měly pouze orientační význam, jelikož jsem do své úvodní řeči napsala, že se dotazník zabývá problematikou začleňování žáků cizinců, viz příloha č. 1, předpokládala jsem, že dotazník vyplní pouze učitelé s těmito zkušenostmi.

Doplněním zemí, odkud žáci pocházejí, jsem chtěla zmapovat, s jakými národnostmi mají respondenti zkušenosti.

→ Odpovědi respondentů

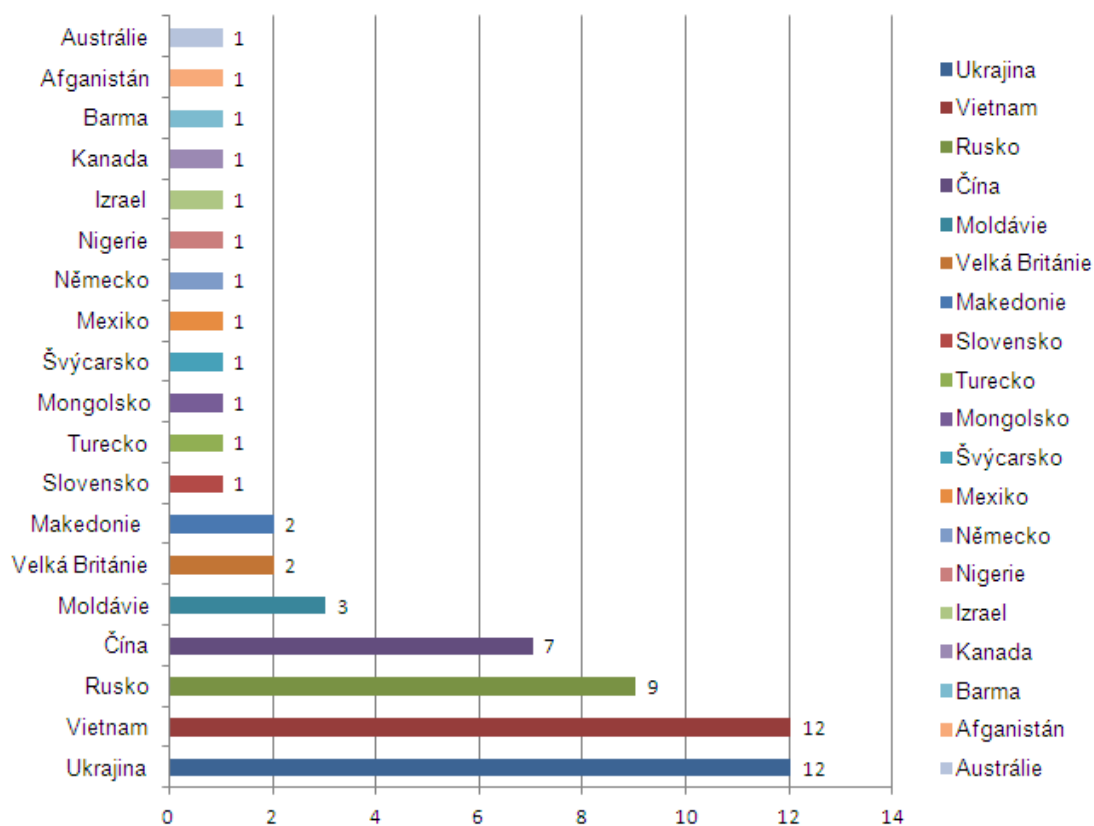
První graf, tedy graf č. 3, ukazuje četnost odpovědí na první část otázky, která se týká toho, zda mají či nemají učitelé zkušenosti s integrací žáků cizinců. Jeden z dvaceti pěti respondentů odpověděl, že tyto zkušenosti nemá.



graf č. 3

Druhý graf, graf č. 4, nám prezentuje státy, ze kterých pocházejí žáci našich respondentů, a jejich četnost. Někteří respondenti napsali více zemí, proto počet jednotlivých odpovědí je vyšší než počet účastníků dotazníkového šetření.

Nejvíce byl v odpovědích zmiňován Vietnam a Ukrajina, poté Rusko, Čína, Moldávie a další státy ze všech kontinentů světa mimo Jižní Ameriky.



graf č. 4

→ Vyhodnocení otázek

Překvapující pro mě byla odpověď jednoho respondenta, který uvedl, že s integrací žáků cizinců nemá žádné zkušenosti, což mě překvapilo, vzhledem k mé úvodní řeči v dotazníku. Jako ponaučení pro příště bych tuto otázku vynechala nebo bych lépe a přesněji napsala svou úvodní řeč.

Důležitou částí této otázky byly odpovědi respondentů, které popisovaly, s jakými národnostmi mají zkušenost. Jak jsem předpokládala, nejvíce zkušeností mají učitelé s žáky, kteří pocházejí z Ukrajiny, Vietnamu a Ruska. Nepřekvapily mě ani odpovědi, které obsahovaly státy jako je Nigérie, Barma nebo Afganistán, tedy státy, které jsou velmi chudé a patří mezi rozvojové země⁷.

⁷ rozvojové země - tento termín se používá pro země, které mají nízkou životní úroveň obyvatelstva

V odpovědích mě zarazilo Německo, Švýcarsko, Velká Británie či Austrálie, u kterých jsem spíše očekávala, že rodiče z těchto zemí nejčastěji posílají své děti do soukromých jazykových škol, kde se vyučuje pouze v anglickém nebo německém jazyce, aby svůj mateřský jazyk nezapomněli a aktivně používali nejen doma, ale i během vzdělávání.

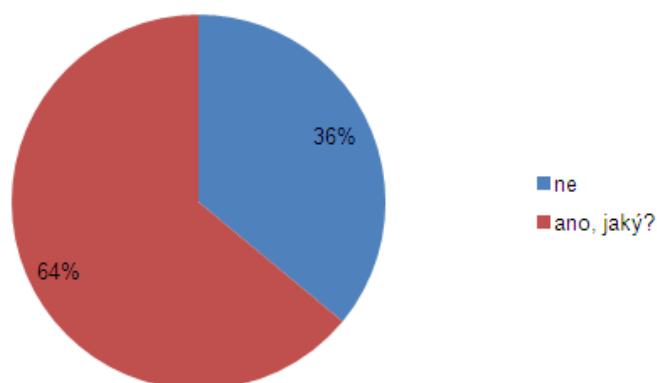
4) Je rozdíl v tom, z jaké země žák pochází?

→ Mé očekávání

Čtvrtá otázka je stejně jako předchozí polootevřená, tedy skládá se ze dvou částí. V první části učitelé odpovídali, zda je či není rozdíl v tom, odkud žáci pochází. Můj předpoklad byl, že se dozvím o mnoha rozdílech, neboť každý národ má svůj jazyk, který nám může být blízký nebo úplně odlišný, každý má jinou kulturu a zvyky, tudíž jsem očekávala, že učitelé nějaké interkulturní rozdíly zaznamenali. Druhá část otázky je doplňující, a učitelé v ní mají popsat, jaké jsou rozdíly v tom, z jaké země žáci pocházejí. Mezi reakcemi jsem očekávala kulturní, jazykové nebo náboženské rozdíly. Rozdíly v přístupu ke škole, obecně ke školskému systému v dané zemi.

→ Odpovědi respondentů

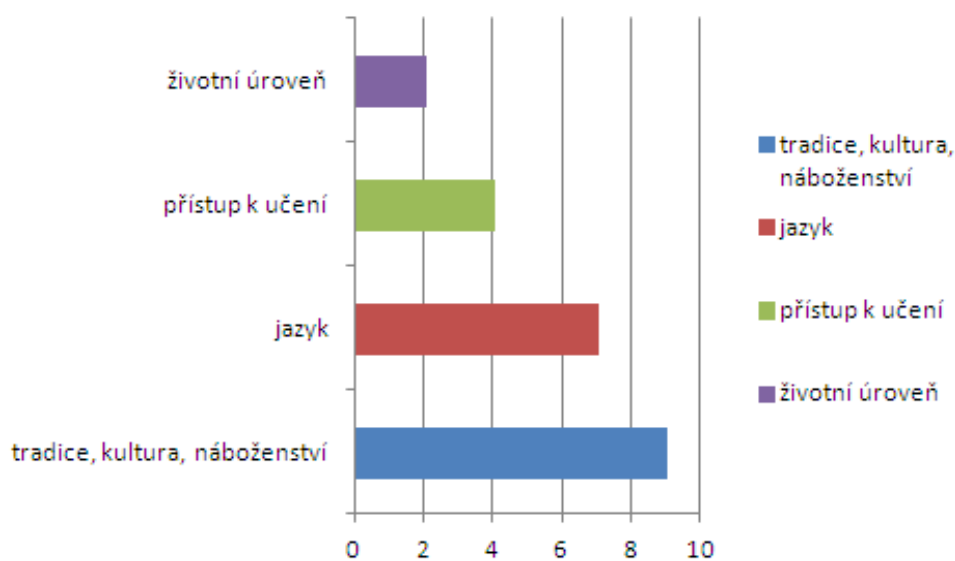
První graf, graf č. 5, ilustruje první část otázky, tedy kolik učitelů si myslí, že je a kolik z nich si myslí, že není rozdíl v zemi původu žáka cizince. Šestnáct, tudíž většina, učitelů odpověděla, že je rozdíl v tom z jaké země původu k nám žák přichází.



graf č. 5

Druhý graf, graf č. 4, představuje odpovědi respondentů, kteří odpověděli na první část otázky *ano* a sdělili důvod, proč si to myslí. Jelikož jejich odpovědi byly obsáhlé, musela jsem je nejdříve rozdělit na menší jednotky a tyto jednotky roztrždit do čtyř základních kategorií. Kategorie jsem pojmenovala takto:

- > **tradice, kultura, náboženství:** Do této kategorie spadají odpovědi, které zahrnují jiné tradice, svátky, náboženství, zvyky, jinou mentalitu nebo kulturu žáků cizinců a jejich rodin. Odpovědí, které náleží do této kategorie, bylo devět.
- > **jazyk:** Sem jsem zařadila odpovědi jako je jiný jazyk, blízkost mateřského jazyka žáků cizinců k českému jazyku. Tato kategorie se v odpovědích objevila sedmkrát.
- > **přístup k učení:** Do této skupiny jsem zahrнула odpovědi typu ochota a motivace ke vzdělávání, přístup žáka ke vzdělávání, píle, ctířádost nebo úroveň školství v jejich zemi. Na tuto skupinu upozornili čtyři respondenti.
- > **životní úroveň:** Tato kategorie prezentuje názory respondentů, kteří upozorňovali na životní úroveň rodiny žáka cizince nebo důvody pobytu na našem území. Tento názor sdíleli dva učitelé.



graf č. 6

Odpovědí je více než respondentů, kteří na první část odpověděli *ano*, jelikož pedagogové sdíleli více než jeden názor.

→ **Vyhodnocení otázek**

Nejvíce respondentů uvádí, že velkou odlišností jsou kulturní a náboženské rozdíly. Žáci a jejich rodiny mají na rozdíl od nás odlišné tradice, zvyky, ale i mentalitu. Některé národy neslaví Vánoce jako my, mají jindy začátek roku, stravují se jiným způsobem apod. Například při komunikaci s Vietnamci si můžeme myslet, že jsou nevychovaní, protože se nám nekoukají do očí, přitom je to právě naopak. Respekt dávají najevo sklopeným zrakem a naopak, když se jim někdo dívá přímo do očí, mohou to brát jako akt nadřazenosti.

Názory na různost a odlišnost jazyků napříč národnostmi jsem očekávala, protože každý stát má svůj jazyk více či méně odlišný od našeho. Z odpovědí vyplynulo, že čím je jazyk žáka cizince bližší češtině, tím dříve a lépe se žák dorozumí. V tomto bodě se ukazuje, že jsou částečně zvýhodněni žáci cizinci pocházející ze států, jejichž jazyk patří do skupiny slovanských jazyků, kam náleží i čeština.

Většina učitelů upozorňuje i na rozdílný přístup k učení u různých žáků cizinců, který často souvisí s úrovní školství v původní zemi nebo důvodem pobytu na našem území, zda se jedná o přechodný nebo trvalý pobyt.

5) Narazili jste při integraci žáků cizinců na problémy s komunikační bariérou?

→ **Mé očekávání**

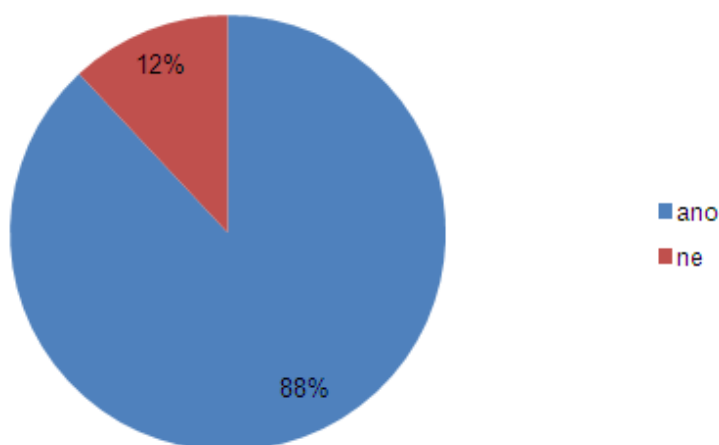
U této otázky jsem předpokládala, že učitelé odpovědí *ano*, tedy že se vyskytl komunikační problém při práci s žákem cizincem nebo ve spolupráci s jeho rodiči cizinci. Toto očekávání je logické, jelikož je více než pravděpodobné, že žák nebo rodič bude mluvit cizím jazykem a učitel tento jazyk nebude ovládat. Tímto samozřejmě nechci podceňovat učitele a jejich znalost cizích jazyků.

Ve zdůvodnění, proč mají učitelé takový názor, jsem očekávala reakce popisující situace, kdy žáci nerozuměli vůbec ničemu, nerozuměli, co po nich učitel chce. To samé jsem očekávala v komunikaci s rodiči cizinci, kteří vůbec neumí česky. V takové situaci je pro učitelé těžké jim vysvětlit pravidla třídy a školy apod. Dále jsem předpokládala, že pokud žáci pocházejí ze slovanských národů, bude komunikace s nimi snazší a takoví žáci se budou schopni rychleji dorozumět a zapojit do výuky.

→ **Odpovědi respondentů**

Tato otázka byla otevřená a respondenti v ní měli odpovídat (viz příloha č. 1), zda narazili či nenarazili na komunikační bariéru při integraci žáků cizinců, pokud se s touto bariérou setkali, měli uvést příklady.

Jak ukazuje graf č. 7, pouze tři z dvaceti pěti dotazovaných nenarazili na problém s komunikací při integraci žáka cizince.



graf č. 7

V příkladech učitelé většinou odpovídali, že bariérou byla počáteční neznalost českého jazyka jak u dětí, tak u rodičů. Při komunikaci s rodiči byla nutná přítomnost tlumočníka, který naopak nemohl být přítomen u žáka ve třídě. Poté učitelé upozorňovali na to, že pokud na tom žák byl jazykově lépe a již mohl překládat, často si vymýšlel a nepřekládal doslovně. Dále se v odpovědích objevovaly problémy s vyplňováním různých formulářů pro školu, kterým rodiče samozřejmě nerozuměli, protože byly dostupné pouze v českém jazyce.

→ Vyhodnocení otázek

Jak jsem předpokládala, většina učitelů se shodla, že jazyková bariéra je velkým problémem nejen u dětí, ale hlavně u rodičů, kteří by měli být dětem oporou a měli by jim pomoci se začleněním, ale i jim bylo z počátku problém vysvětlit základní principy chodu školy a třídy.

Respondenti též upozorňovali na to, že když se žák naučí základy jazyka, neznamená to, že všemu rozumí a dokáže splnit jakýkoli úkol. Stále je pro něj velkým problémem řešit např. slovní úlohy, porozumění textu, skloňování, intonace apod.

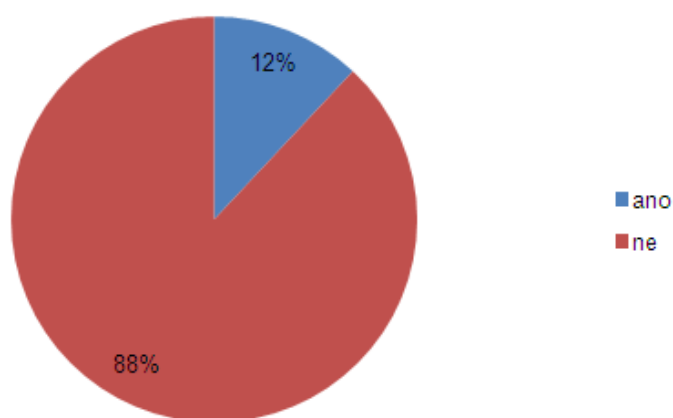
6) Narazili jste při integraci žáků cizinců na problémy s etnickou nebo rasovou bariérou?

→ Mé očekávání

Jelikož se do České republiky díky migraci dostávají i děti z Asie a Afriky, mezi nimiž nalezneme řadu etnických rozdílů oproti běžnému českému žákovi, předpokládala jsem, že se nějaké interkulturní problémy vyskytnout mohou. Ve smyslu dotazů ostatních dětí, proč mají jinou barvu pleti, proč jinak mluví apod.

→ Odpovědi respondentů

Jak ukazuje graf č. 8, dvaadvacet z pětadvaceti učitelů mi napsalo, že se mezi dětmi ve třídě s žádným rasistickým problémem nesetkali. Naopak děti ze třídy se spíše zastávaly svého spolužáka před ostatními žáky ze školy.



graf č. 8

→ Vyhodnocení otázek

Odpovědi, které jsem od pedagogů obdržela, jsou oproti očekávání pozitivní, neboť z nich vyplývá, že rasismus či šikana jsou pouze marginálním problémem. Pokud se učitelé s tímto problémem setkali, byl výjimečný a jednalo se pouze o slovní napadání nebo rasistické nadávky, kterým žáci cizinci ani nerozuměli.

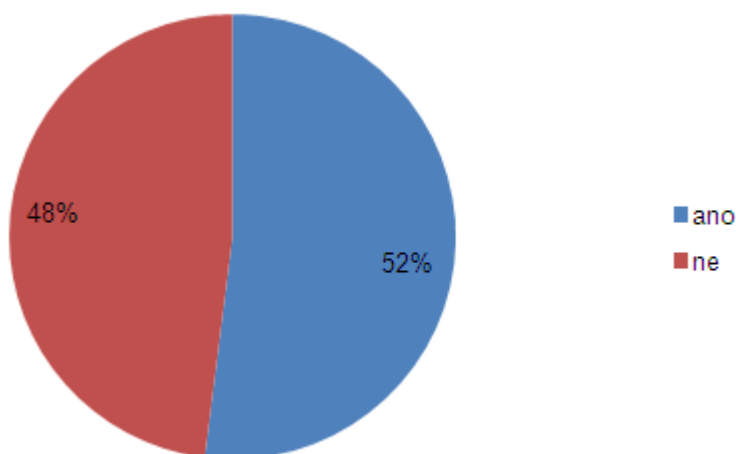
7) Narazili jste při integraci žáků cizinců na problémy s kulturní bariérou (tradice, náboženství, rodina, škola v mateřské zemi žáka)?

→ Mé očekávání

Jelikož každý stát má jiné tradice, jiné zvyky, svátky, ale i školský systém, očekávala jsem, že se učitelé s problémy, nebo odlišnostmi ve výuce či způsobu života žáka cizince setkají. Velké rozdíly jsou i v oblasti náboženské, hlavně u muslimů, kdy dívky začnou chodit v určitém momentě zahalené, problémy způsobuje jiné chápání vztahu muže a ženy apod.

→ Odpovědi respondentů

Jak ukazuje graf č. 9 pouze mírná většina respondentů, tedy třináct z pětadvaceti učitelů se setkala s kulturní bariérou při integraci žáků cizinců.



graf č. 9

Většina příkladů, které pedagogové uváděli, se týkaly rozdílných tradic, jako je slavení Vánoc, Velikonoc a jiných svátků. Dále učitelé zmiňovali rozdíl v postavení muže a ženy v asijských a muslimských rodinách. U muslimů

ve smyslu nadřazenosti muže, jako hlavy rodiny a malého respektu k ženám, jak k matce dítěte, tak k ženě učitelce. U asijských dětí je rozdíl i v tom zda se jedná o chlapce nebo dívku. Tradice těchto zemí předpokládá, že chlapec se o svou rodinu jednou postará, a proto bývají chlapci více opečovávaní než dívky.

→ **Vyhodnocení otázek**

Učitelů, kteří uváděli, že se s kulturními problémy setkali, byla jen mírná většina. Respondenti se shodovali v odpovědích, které souvisí s tradicemi původní země. Většinou to souviselo se svátky, které v naší zemi slavíme např. Vánoce, Velikonoce, které pochází z křesťanské kultury.

U asijských žákyň nastal problém se společným převlékáním ve třídě a u asijských dětí obecně byl problém s jídlem. Z počátku neuměly jíst příborem a polévku usrkávali k hlavnímu chodu.

Rozdíl v postavení chlapce a dívky u asijských i muslimských dětí, který vychází z tradic těchto zemí, jsem předpokládala, a proto mě odpovědi pedagogů, kteří na toto upozornili, nepřekvapily. Tento rozdíl je vidět i v komunikaci s rodiči. U muslimských rodin většinou vše řeší otec, protože matka, jako žena, nemá právo o ničem rozhodovat. V tomto směru mě překvapilo, že se opravdu jedna z učitelek s takovým problémem setkala osobně a to nejen ve smyslu toho, že matka žáka pouze stála opodál a do konverzace se nezapojila, ale i toho, že otec žáka nebral vážně ani ji jako ženu učitelku.

Dále učitelé upozorňovali, že některé národy mají jiné hodnoty, a proto je u nich i rozdílný přístup ke vzdělávání.

Někteří respondenti se shodli i na tom, že je v tomto směru přítomnost žáků cizinců obohatila, protože mohli jejich kulturu poznat z blízka a využít toho že si žáci mohli autenticky předávat své zkušenosti.

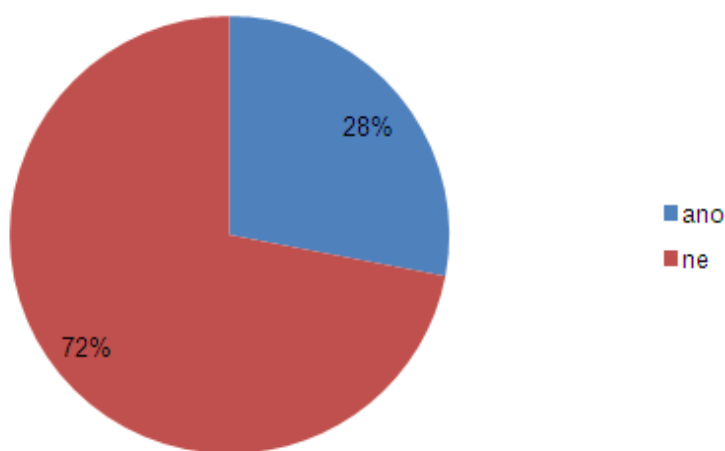
8) Narazili jste při integraci žáků cizinců na jiné problémy?

→ Mé očekávání

V této otázce jsem čekala, že učitelé doplní problémy, které v minulých otázkách zapomněli nebo si nebyli jistí, zda tam jejich podněty patří.

→ Odpovědi respondentů

Osmnáct respondentů, jak ilustruje graf č. 10, uvedlo, že žádný jiný problém při integraci žáků cizinců neobjevili. Sedm respondentů na jiný problém narazilo.



graf č. 10

Ti, co odpověděli *ano*, převážně zopakovali, ne doslovně, to co už bylo popsáno v předchozích odpovědích.

→ Vyhodnocení otázek

V odpovědích pedagogů se jako problém často opakovala jazyková bariéra v komunikaci rodič-učitel, rodič-škola, kdy se rodiče báli podepsat jakýkoliv papír, který souvisel s chodem školy, např. školní řád, ale i souhlas s poradenskými službami, které jim škola nabízela. Zde je tedy na místě upozornit na užitečnost a minimální náklady, které by přinesly formuláře i v jiném jazyce než českém.

Další problém, který byl zmiňován, souvisel se školní docházkou. Například v Austrálii začínají žáci chodit do školy dříve než u nás, proto se může stát, že se žák na základě znalostí zařadí do vyššího ročníku ke starším

žákům. Z toho usuzuji, že se zařazování žáka neposuzuje podle žádných jednotných pravidel. Jak vyplývá z předchozích odpovědí, pro někoho je překážka dát starší dítě k mladším a někomu zase nedělá problém dát mladší dítě ke starším žákům. Obecně je učiteli vnímán problém i v přístupu ke škole jako takové. Rodiče cizinci, kteří jsou příliš zaměstnaní, často nemají čas se s dítětem do školy připravovat a to se odráží v omezeném pokroku žáka. Závisí to též na mentalitě národa, jaké školství měli ve své zemi a zda je pro ně vzdělání vůbec důležité.

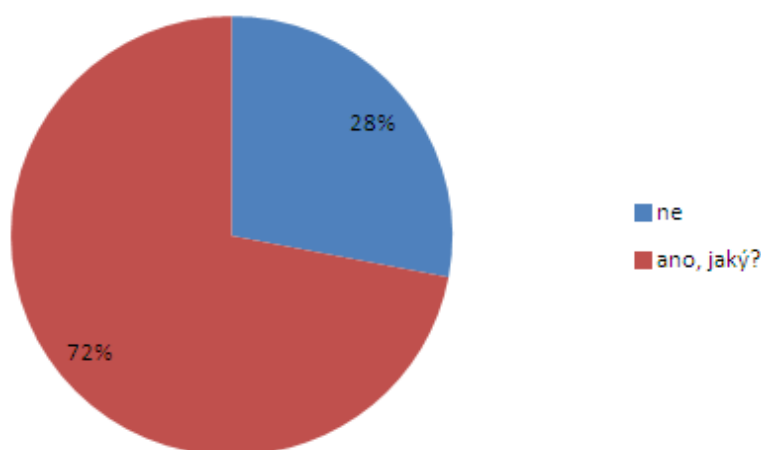
9) Je obecně rozdíl v komunikaci s rodiči žáka cizince podle země jejich původu?

→ Mé očekávání

Tato polootevřená otázka byla zařazena, abych si ujasnila, zda je či není rozdíl v komunikaci s rodičem cizincem podle země jejich původu a dále abych zmapovala případné rozdíly a mohla se pro svou praxi na tyto odlišnosti připravit.

→ Odpovědi respondentů

Téměř tři čtvrtě respondentů, přesněji osmnáct, odpovědělo, že rozdíl v tom odkud žák pochází, si uvědomuje, jak nám ukazuje graf č. 11.



graf č. 11

Příklady, které učitelé uváděli, se týkaly jazykové příbuznosti mateřského jazyka rodičů cizinců s českým jazykem. Opakoval se znovu

i příklad pohrdání vůči ženám učitelkám ze strany muslimských otců. V odpovědích opět zazněly názory na různou mentalitu a různých národů.

→ **Vyhodnocení otázek**

Převážná většina učitelů se shodla, že je rozdíl v komunikaci mezi rodiči i žáky cizinci na základě země jejich původu.

Jak bylo uvedeno ve vyhodnocení otázky č. 8, muslimští otcové nerespektují ženy učitelky, a proto s nimi není snadná komunikace.

Dále většina respondentů uvádí, že největším problémem je jazyková bariéra. S rodiči, kteří mají mateřský jazyk ze slovanské skupiny, je snadnější se domluvit, protože naše jazyky jsou si velmi podobné. S rodiči žáka cizince, kteří pocházejí z Evropy nebo anglicky mluvících zemí se lze domluvit anglicky, popř. německy, a tak se s nimi může učitel domluvit sám či za pomoci kolegy, který na škole učí cizí jazyk.

Největší problémy v komunikaci uvádějí učitelé, kteří mají zkušenosti s rodiči vietnamského původu. Podle nich je tu většinou zajímavá více obchod než vzdělání jejich dětí a mnoho z nich neumí žádný světový jazyk, nesnaží se učit česky, a proto jakmile začne rozumět češtině jejich dítě, využívají ho jako překladatele.

V odpovědích dokonce zaznělo, že rodiče čínského původu preferují spíše čínské školství, a proto jejich dítě místo kurzů českého jazyka navštěvuje odpolední čínské školy a kurzy. O tomto jsem slyšela již z vietnamské komunity, která je spojená s pražským vietnamským centrem SAPA PRAHA, kde se nacházejí vietnamská vzdělávací střediska.

10) Dostáváte za integrovaného žáka ve třídě nějaké finanční ohodnocení?

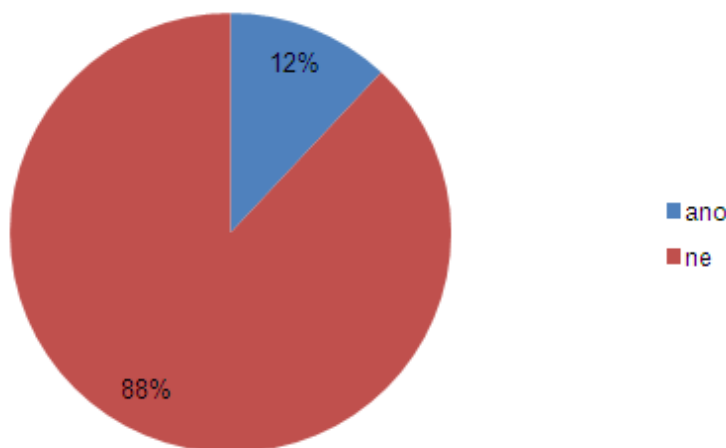
→ **Mé očekávání**

Jelikož chápu jak náročná je každodenní příprava učitele, který má ve své třídě žáky, kteří mu rozumí, o to více si uvědomuji kolik práce a přípravy přibude učiteli, který má ve své třídě žáka cizince, a proto si myslím, že by tato

práce měla být finančně ohodnocena lépe, než práce pouze s běžnými žáky. Z tohoto důvodu jsem do svého dotazníkového šetření zařadila tuto otázku, abych zmapovala, zda tomu tak je či není.

→ **Odpovědi respondentů**

Jak ukazuje graf č. 12, pouze tři učitelé získají finanční odměnu za práci navíc.



graf č. 12

→ **Vyhodnocení otázek**

Bohužel mě tyto odezvy nepřekvapily. Většina učitelů uvedla, že za přípravy a vůbec individuální přístup k žákům cizincům nedostává žádné finanční odměny.

Výuka a příprava pro žáka cizince přitom vůbec není snadná. S žákem cizincem se musí pracovat velmi individuálně a většinou i na jiných tématech než jaká se zrovna probírají ve třídě. Pokud chce učitel postupovat správně a chce, aby se žák ve třídě cítil dobře, dělal nějaké pokroky, musí většinou pracovat nad rámec svých časových možností. Proto si myslím, že by tato práce měla být odměněna, aby byla zároveň pro učitele i motivací.

**11) Jakou může pedagog očekávat pomoc při integraci žáka cizince?
V rámci školy (asistent, psycholog apod.) nebo mimo ní:**

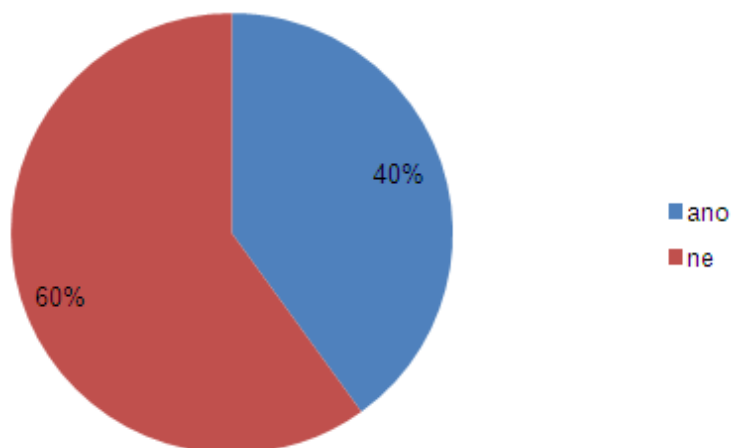
→ **Mé očekávání**

Tuto otevřenou otázku jsem zvolila, abych se od svých budoucích kolegů dozvěděla, jakou pomoc můžu během zkušenosti s integrací žáka cizince očekávat a využít.

→ **Odpovědi respondentů**

Patnáct respondentů uvedlo (viz graf č. 13), že v rámci školy není možné očekávat téměř žádnou pomoc.

Ti, co odpověděli, že mohou předpokládat pomoc v rámci školy, ji hledali u školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce nebo chodí pro radu ke svým zkušenějším kolegům.



graf č. 13

→ **Vyhodnocení otázek**

Velká většina učitelů odpověděla, že v rámci školy není možné očekávat téměř žádnou pomoc. Škola může pomoci jediné tak, že osloví neziskové organizace anebo si zažádá o finanční prostředky na asistenta pomocí grantu.

Někteří uváděli, že ze začátku jim vypomáhal asistent pedagoga, který byl přidělen žákovi s poruchou učení, ale to byla většinou jen krátkodobá pomoc a ne moc úspěšná, jelikož si žák na asistenta nestačil ani zvyknout.

Ve většině případů učitelé psali, že je pro žáky cizince dobré doučování českého jazyka po škole, a to v rámci školy nebo organizace, která tato doučování pořádá.

V dnešní době učitelé hledají pomoc hlavně na internetu v rámci sociálních sítí nebo jiných webových stránkách, jako je například www.inkluzivniskola.cz, www.meta-ops.cz apod.

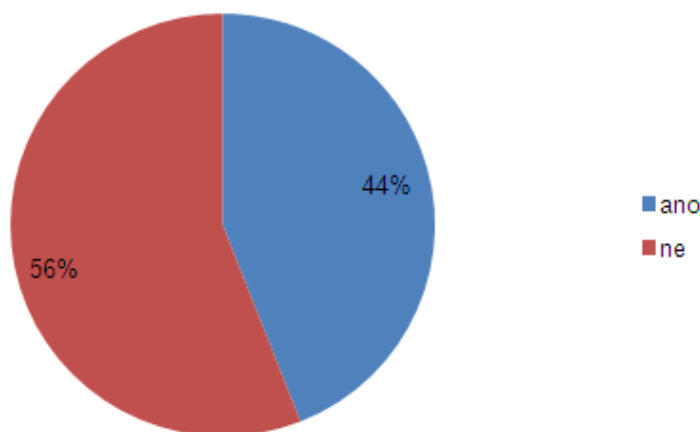
12) Jaké znáte publikace k problematice začleňování žáků cizinců?

→ Mé očekávání

Od této otázky jsem si slibovala, že mi učitelé poradí a podělí se se mnou o své zkušenosti s některými publikacemi, které se zabývají problematikou začleňování žáků cizinců a já je po té budu moci do své práce zařadit. Otázka byla otevřená, proto se mohli respondenti rozepsat.

→ Odpovědi respondentů

Mírná většina, přesněji čtrnáct, pedagogů uvedlo, že neznají žádné publikace, které by se již zmíněnou problematikou zabývaly. Jak ilustruje graf č. 14, jedenáct respondentů uvedlo, že nějaké zdroje znají a používají.



graf č. 14

Mezi publikace, které respondenti uváděli, patří metodika *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců* a učebnice *Česky, prosím*[25], *Čeština pro malé cizince*[21], [22], *Učíme se česky*[19], [20] a *Můj první slovník ČJ*[26]. Mimo jiné hledají informace k dané problematice na internetu.

→ **Vyhodnocení otázek**

Více učitelů odpovědělo, že neznají žádné publikace ke vzdělávání žáků cizinců.

Informace, pracovní listy a jiné pomůcky, ale i metody hledají učitelé většinou na internetu, například na metodickém portálu www.rvp.cz nebo informace o vzdělávání cizinců z www.msmt.cz.

13) Jaký máte metodický postup k integraci žáků cizinců?

→ **Mé očekávání**

Jelikož tuto práci vnímám jako materiál, který budu používat pro sebe, nebo své kolegy, až se s žákem cizincem setkáme v praxi, měla mi tato otázka zajistit přehled o metodických postupech, které používají jednotliví učitelé.

→ **Odpovědi respondentů**

Odpovědi se týkaly spíše metod než metodických postupů, jak integrovat žáka cizince.

Pouze jeden respondent mi napsal, že při začleňování žáka-cizince se řídil dle webové stránky <http://www.atre.cz/aktuality/nahled/id/197> a dva používají shodný postup se školním vzdělávacím plánem pro ostatní žáky.

→ **Vyhodnocení otázek**

Tuto otázku většina odpovídajících bohužel nepochopila, měla jsem ji více rozepsat a uvést nějaké příklady, aby učitelé lépe rozuměli, na co se jich dotazuji. Bohužel odpovědi mi nepomohly ve vyhodnocení této otázky. Použila jsem je až ve zhodnocení otázky následující.

14) Jaké metody, pomůcky, učebnice používáte při výuce žáka cizince?

→ **Mé očekávání**

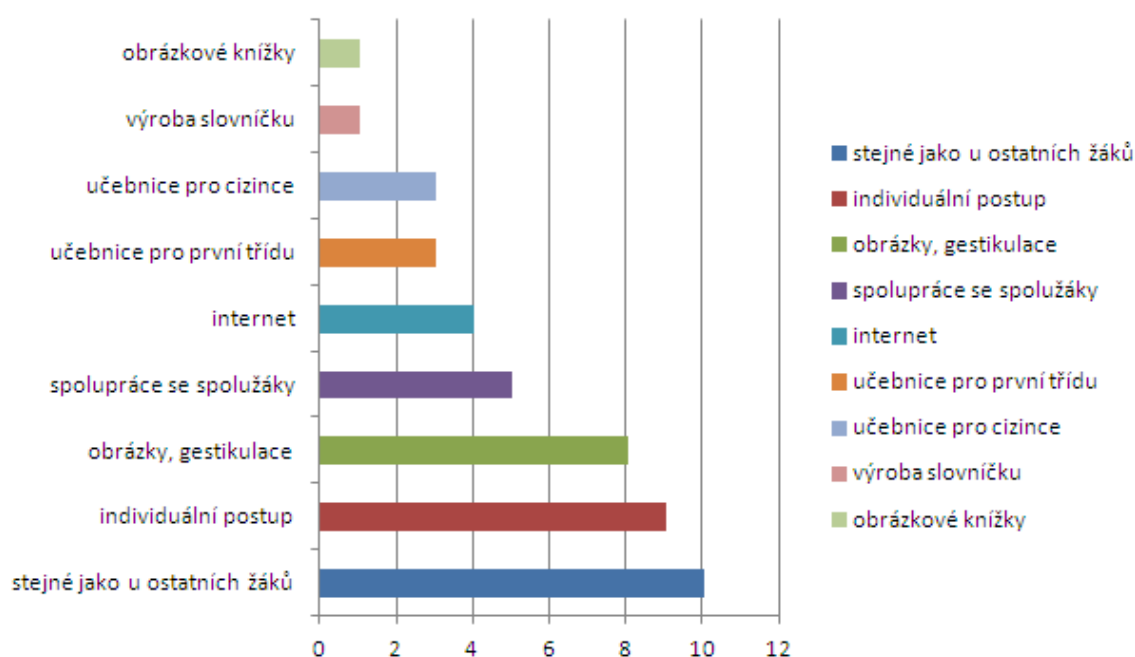
Stejně jako minulá otázka měla pomoci s přehledem metodických postupů, měla tato za úkol získat od učitelů co nejvíce možných metod, pomůcek, učebnic a jiných nástrojů, který by mohly pomoci při začlenění žáka cizince.

→ **Odpovědi respondentů**

Jelikož odpovědi v této otázce byly dlouhé, v něčem podobné, ale jinak rozepsané, musela jsem je nejdříve roztřídit na menší díly a tyto díly poté podle podobnosti rozdělit do devíti základních kategorií, viz graf č. 15. Kategorie jsem nazvala takto:

- > ***stejně jako u ostatních žáků:*** Do této skupiny patří téměř shodné odpovědi, kde učitelé uvádějí, že nepoužívají žádné nestandardní ani jiné pomůcky než ty, se kterými pracují i s ostatními žáky. Takto odpovědělo deset dotazovaných.
- > ***individuální postup:*** Tato kategorie prezentuje názory pedagogů, kteří uvádějí, že s žákem pracují samostatně, v jiném tempu, nebo doučují mimo vyučování. Tento názor sdílelo devět respondentů.
- > ***obrázky, gestikulace:*** Pod tento oddíl jsem zařadila názorné pomůcky, například obrázky, gestikulace, předměty, na které si žák může sáhnout nebo imitace nějakého pohybu či zvuku. Do tohoto oddílu spadají čtyři odpovědi.
- > ***spolupráce se spolužáky:*** Sem jsem zařadila odpovědi, ve kterých byla zmíněna spolupráce se spolužákem v lavici, skupinová práce s ostatními žáky, výpomoc od starších nebo stejně starých žáků, kteří znají mateřský jazyk žáka cizince. Tuto spolupráci využívá pět učitelů.
- > ***internet:*** V této skupině jsou zařazeny všechny odpovědi, které souvisejí s internetem. Například využívání slovníku na internetu, hledání obrázků, pracovních listů a zkušeností. Pod tuto skupinu spadají čtyři odpovědi.
- > ***učebnice pro první třídu:*** *Učebnice pro první třídu* je širší název pro využívání Slabikáře a písanky pro děti, které jsou starší a mají problémy se čtením a psaním v českém jazyce. Tuto metodu využívají tři respondenti.

- > **učebnice pro cizince:** Do této kategorie spadají publikované učebnice, pracovní sešity a pracovní listy, které jsou dostupné na našem trhu. Podle těchto materiálů vyučují tři učitelé.
- > **výroba slovníčku:** Výrobu slovníčků se základními pojmy využívané ve škole uvedl pouze jeden respondent, proto nebylo nutné vymýšlet jiný název.
- > **obrázkové knížky:** Tuto pomůcku využívá při výuce pouze jeden pedagog.



graf č. 15

Ve většině odpovědí se skrývalo více kategorií, proto je v grafu č. 15 zaznamenáno více názorů než samotných respondentů v dotazníkovém šetření.

→ Vyhodnocení otázek

Mnoho učitelů do dotazníků napsalo, že při vysokém počtu žáků ve třídě není mnoho prostoru pro individuální práci s žáky cizinci. Proto se snaží, aby jim pomáhali i ostatní žáci v rámci práce ve dvojici, skupinové práci apod.

Někteří respondenti napsali, že do začleňování žáků cizinců zapojují i starší spolužáky cizince, kteří již češtinu ovládají a využívají je jako tlumočníky,

pomáhají jim tvořit slovníky se základními pojmy nebo překládat materiály do mateřského jazyka.

Pedagogové se snaží ve výuce žáků cizinců používat hodně názorných obrázků, obrázkových knížek pro malé děti, počítač, interaktivní tabuli, didaktické materiály, učebnice a pracovní listy pro žáky cizince a praktické úkoly, hlavně v matematice – více klasického počítání, vyhýbají se slovním úlohám. V testech slovní úlohy vůbec nehodnotí. Praktické úkoly jsou dobré pro získání sebedůvěry a ztráty ostychu žáka cizince. Učitelé postupují podle upraveného hodnocení, každý pokrok v českém jazyce hodnotí kladně. Žáci mají v rámci výuky na některé úkoly více času, neboť učitelé kladou důraz na to, aby žáci porozuměli zadání.

Učitelé se též snaží s žáky cizinci vyrábět dvojjazyčné slovníčky se základními pojmy a frázemi, které jim usnadní život ve škole.

15) Máte dostatek času na práci s žákem cizincem (na přípravu, v průběhu hodiny)? Kolik času Vám zabere příprava, jakou dobu z výuky se žákovi individuálně věnujete?

→ **Mé očekávání**

Tato otázka byla použita k ilustraci toho, jaká časová dotace je běžná pro výuku i přípravu na konkrétního žáka cizince. Dle mých předpokladů a jak jsem si všimla na svých praxích, žáků ve třídě je mnoho a proto jsem předpokládala, že učitelé nemají dostatek času na přípravu a individuální přístup během vyučování.

→ **Odpovědi respondentů**

Téměř všichni, kromě jednoho, odpověděli, že během hodiny není téměř žádný čas na individuální přístup k žákovi, ale samozřejmě záleží na předmětu a druhu práce v hodině.

Co se týče přípravy, učitelé popisovali, že je velmi časově náročná a většinou je nad rámec jejich pracovní doby. Z počátku trvá až jednu hodinu denně.

→ Vyhodnocení otázek

Jak jsem předpokládala, při počtech žáků ve třídách, respondenti nejčastěji odpovídali, že pro individuální výuku během vyučování nezbyvá prakticky žádný čas. Žáku cizinci se mohou věnovat jen v době, kdy ostatní mají samostatnou práci a k tomu se musí věnovat i dalším žákům, kteří mají jiné poruchy učení a žákům, kteří mají v průběhu práce dotazy, proto času a koncentrace je velice málo, průměrně uvádějí 5 minut.

Ze začátku může příprava jen pro žáka cizince zabrat až hodinu denně. Jsou učitelé, kteří žákovi vymýšlí i domácí práci, kterou s ním o přestávce nebo po škole individuálně řeší.

16) Je podle Vás něco, co by se mělo na aktuálních způsobech integrace změnit? Co by Vám při výuce těchto žáků pomohlo? Máte nějaké informace, zkušenosti ze zahraničí, které lze aplikovat v ČR?

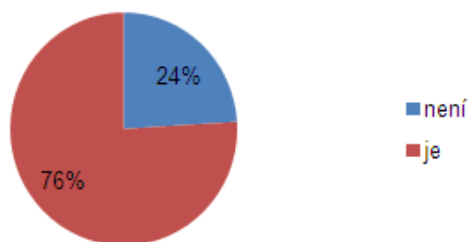
→ Mé očekávání

Od tohoto dotazu jsem očekávala, že získám rady a názory na to, co by se do budoucna mělo změnit v integraci žáků cizinců. Předpokládala jsem také, že se dozvím něco o zkušenostech, které respondenti získali v cizině.

→ Odpovědi respondentů

Na dotaz, zda mají respondenti nějaké zkušenosti ze zahraničí, mi nikdo neodpověděl.

Podle grafu č. 16, který uvádí četnost odpovědí na otázku, zda je potřeba něco změnit, vidíme, že téměř čtvrtina, tedy šest respondentů, si myslí, že není třeba nic měnit anebo neví, co by se změnit mělo. Devatenáct dotazovaných si myslí, že v problematice začleňování žáků cizinců v našem školství je co měnit.



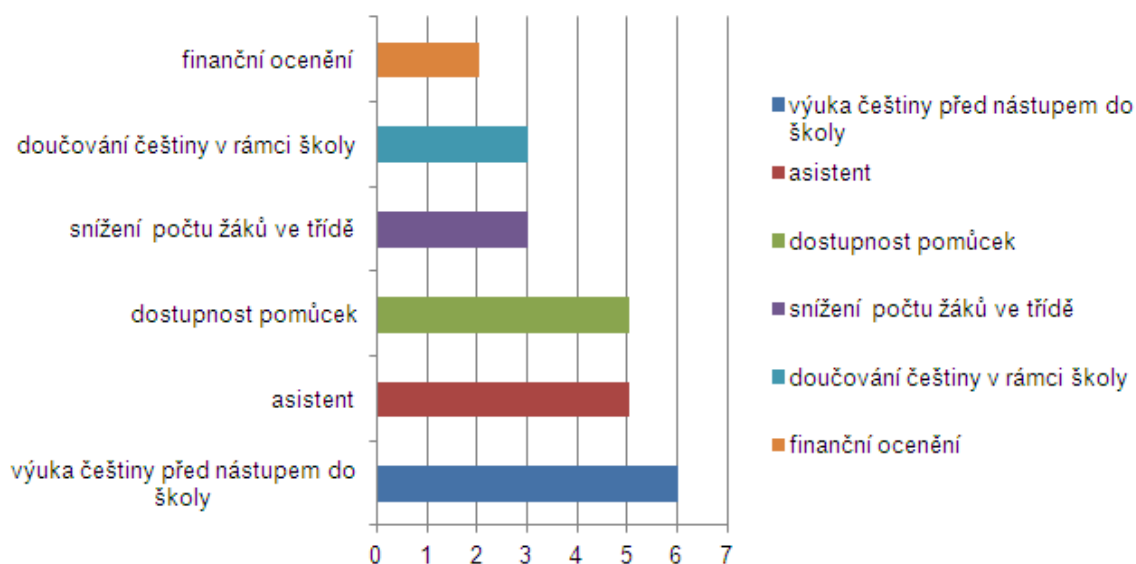
graf č. 16

Graf č. 17 obsahuje okruhy odpovědí, které jsem opět vytvořila z jednotek, které vychází z reakcí respondentů. Jednotlivé okruhy jsem pojmenovala:

- > ***výuka češtiny před nástupem do školy:*** Sem patří všechny názory, ve kterých učitelé uvádí, že absolutní neznalost jazyka je z počátku problém jak pro učitele a tak i pro žáky. Dle jejich popisu by bylo vhodné, aby žáci nejdříve navštěvovali intenzivní kurz českého jazyka, aby pro ně začátky ve škole byly snazší. Dále jsou zde zařazeny i odpovědi, kde respondenti uvádí, že by si přáli povinnou zkoušku z češtiny před nástupem do české školy. Tento názor se objevoval s největší četností, tedy šestkrát.
- > ***asistent:*** Pod tuto kategorii spadají odpovědi, které jasně vypovídali o tom, že ve třídách u žáků cizinců chybí asistent a nejlépe asistent, který ovládá žakovu mateřštinu. Takto odpovědělo pět respondentů.
- > ***dostupnost pomůcek:*** V rámci tohoto oddílu jsem zařadila názory, ve kterých učitelé uvádí, že nemají dostatek pomůcek, učebnic materiálů k výuce žáků cizinců nebo pokud jsou, tak o nich nevědí. Do této kategorie jsem zařadila i vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci této problematiky, aby se o těchto pomůckách dozvěděli. Do tohoto oddílu patří pět odpovědí.
- > ***snížení počtu žáků ve třídě:*** Do této skupiny spadá jednotná žádost o snížení počtu žáků ve třídě, aby se jim učitelé mohli věnovat individuálně, kromě toho učitelé uvádějí, že žáci cizinci nejsou ve třídě jediní, kdo potřebují individuální přístup. Tuto žádost sdílí tři respondenti.
- > ***doučování češtiny v rámci školy:*** Tři pedagogové si myslí, že je potřeba povinné doučování českého jazyka po vyučování v rámci

školy, aby se do výuky mohl zařadit například obsah učiva probíraný ve třídě, kterou žák navštěvuje.

- > **finanční ocenění:** Dvěma respondentům chybí finanční ohodnocení za svou práci, kterou při této integraci odvádějí.



graf č. 17

→ Vyhodnocení otázek

Z této a předchozí otázky jsem vyčetla, že učitelé potřebují, při integraci žáků cizinců, a nejen jich, mít možnost nižšího počtu žáků ve třídách, a tím i více prostoru pro žáky, kteří potřebují individuální přístup.

Dále by respondenti upřednostnili pro žáky povinný kurz českého jazyka před nástupem do školy, aby výuce alespoň částečně rozuměli. S tím souvisí i přání několika pedagogů zavést pro možnost studia na našich školách povinné zkoušky z češtiny, aby žáky cizince a jejich rodiče více motivovali.

Tyto názory jsou v těsném spojení s dalšími odpověďmi, ve kterých učitelé uvádějí nutnost a potřebu povinného následného doučování češtiny, protože podle nich není v běžné výuce možné se dostatečně věnovat výuce českého jazyka pro žáka cizince.

Poté dotazovaní vyjádřili přání, mít k žákovi cizinci přiděleného asistenta, který by jim s tímto žákem pomáhal.

Respondenti upozorňují i na nízkou podporu nebo nezájem ze strany státu v této problematice. Chybí finanční ohodnocení pro učitele, chybějí peníze na asistenty, projevuje se nedostatek pomůcek pro práci s žáky cizinci. Jako velký problém vnímají nedostatečnou přípravu a následné vzdělávání pedagogů.

Dále se učitelé shodovali na tom, že v počátcích integrace žáka cizince do třídy, by bylo dobré mít po ruce tlumočníka, který by na začátku pomáhal žákovi překládat a tím ho zapojovat do třídy. Co mě nepřekvapilo, jelikož jsem to již několikrát od pedagogů slyšela, ale odborníci se tomu brání, je názor, že by se žáci cizinci, hlavně ti, kteří věkem náležejí na první stupeň, měli nějakým způsobem zařadit do výuky v první třídě, a to tím, že se vrátí do první třídy nebo v této třídě budou alespoň navštěvovat hodiny čtení a psaní. Samozřejmě dodávají, že potřeby každého žáka cizince jsou individuální a u každého žáka jiné, a také to, že je vždy možnost po přezkoušení posunout žáka o ročník výše.

17) Prostor pro doplnění informací/dotazů, které Vám v dotazníku chyběly (dobrovolná otázka)

→ Mé očekávání

Tato dobrovolná otázka byla zařazena, z důvodu doplnění informací, které mi v dotazníku chyběly a jsou pro něj ve spojení s touto problematikou důležité.

→ Odpovědi respondentů

Na tuto otázku nikdo neodpověděl.

3.9 Vyhodnocení výzkumných otázek

Podle analýzy dotazníkového šetření, které jsem prováděla v říjnu tohoto roku, jsem přemýšlela nad názory respondentů a tím jsem si dopředu odpověděla na dané výzkumné otázky.

Otázka č. 1: Hraje při integraci žáků cizinců na základních školách roli z jaké země, části světa či kultury žák pochází?

Na základě odpovědí respondentů v mém dotazníkovém šetření se potvrdila má teze, že to odkud žák cizinec pochází, je opravdu důležité. Nezáleží jen na geografickém umístění jeho domovského státu, ale záleží na mateřském jazyku, kultuře, tradicích i náboženství, ve kterém byl vychováván. Z reakcí pedagogů vyplývá, že čím je nám jazyk nebo kultura bližší, tím je pro žáka jednodušší se do třídy zapojit.

Dle odpovědí učitelů může v začlenění do kolektivu hrát velkou roli i důvod pobytu na našem území. Pokud je pobyt krátkodobý, může chybět motivace, a proto se integrace takového žáka nedaří a naopak. Dále se v zapojení do skupiny může projevit důvod pobytu žáka na našem území, zda rodiče přišli za prací či prchají před válkou nebo chudobou.

Otázka č. 2: Jaké metody, publikace, pomůcky nebo učebnice používají učitelé při integraci žáka cizince?

Během analýzy odpovědí, které spadají pod tuto výzkumnou otázku, jsem si uvědomila, že většina učitelů žádné učebnice pro žáky cizince nezná a jak se říká „dělají, co můžou“. Intuitivně hledají rady na internetu, pro komunikaci s žáky používají názorné pomůcky, jako jsou obrázky, gestikulace, předměty nebo pantomima.

Někteří dotazovaní používají Slabikář nebo písanku pro 1. třídu i ve vyšších ročnících, aby se žáci cizinci učili od úplných základů, jiní využívají obrázkové knížky, další s žáky tvoří slovníčky základních pojmů, které bude ve škole potřebovat.

Při integraci žáka cizince se snaží zapojit i ostatní žáky, tím je myšleno spolužáky ze třídy v rámci práce ve dvojici nebo ve skupině, a pokud mají možnost, využijí jiného žáka školy, který je stejné národnosti, aby v počátcích pomohl žákovi s chodem ve škole a případně mu i tlumočil.

Otázka č. 3: *Mají učitelé na školách vhodné podmínky pro integraci žáků cizinců?*

Z analýzy odpovědí respondentů vyšlo, že učitelé nemají dobré podmínky pro integraci žáků cizinců. Vzhledem k počtu žáků ve třídě je minimum času na individuální přístup k těmto žákům, ale i k jiným, kteří by tuto pozornost též potřebovali.

Dále si učitelé stěžovali na nedostatečnou informovanost a vzdělanost, která se týká práce s žákem cizincem. Chybějí jim pomůcky, učebnice, asistenti, kteří by jim s žáky pomáhali a finanční ohodnocení za práci navíc, kterou je například příprava materiálů pro tyto žáky.

V čem se učitelé ve většině případů shodovali, byla povinná výuka českého jazyka a to již před nástupem na základní školu anebo v rámci odpoledního doučování. Intenzivní kurzy by učitelé uvítali, dá se říct ze „sobeckých“ důvodů, aby si ulehčili práci, ale hlavně kvůli tomu, aby měli žáci snadnější nástup do školy. Pokud již budou mít nějakou znalost češtiny, budou se podle nich cítit lépe a budou více motivováni se zapojit.

Závěry, které vyplývají z výzkumného šetření

Vzhledem k relativně úzkému vzorku respondentů v šetření, nemohu z něj vyvozovat nějaké všeobecné závěry, ale obecně lze konstatovat, že otázka integrace žáků cizinců do škol je velmi aktuální, měli bychom brát v potaz rozdíly, které si žáci nesou ze své země původu a rodiny. Vzhledem k odpovědím, které mi učitelé sdělili, jsem pochopila, že toto téma ještě není dostatečně probrané a dořešené. Učitelům stále chybí osvěta, chybějí jim pomůcky a školám se nedostává financí, které by mohli využít na podporu učitelů v podobě finanční odměny anebo zaplacení asistenta pedagoga do třídy.

4. Závěr

Česká republika se zejména od začlenění do Evropské unie v roce 2004 nachází v procesu těsnější integrace s dalšími zeměmi převážně západní Evropy. Početně významnější je však migrace z východních i jižních oblastí světa. Nejedná se pouze o sousední země, ale i vzdálené asijské či africké státy. Příslušníci různých národů do ČR přivádějí své rodiny, včetně dětí a přinášejí své vlastní kulturní tradice a návyky, které se zde setkávají někdy s pozitivními, někdy negativními reakcemi.

Jak ukazují teoretické poznatky i empirická část práce, problematika začleňování a vzdělávání žáků cizinců je v českých státních školách aktuálním tématem a celá řada učitelů se s ní v běžné denní praxi potýká. Výsadní postavení má v tomto ohledu hl. m. Praha, kde studuje třetina všech cizinců, kteří jsou zapsáni na základních školách v ČR.

Aktuální legislativní vymezení podmínek integrace a vzdělávání cizinců lze označit za dostačující, nicméně je dle mého názoru potřeba upozornit na některé nedostatky, na které jsem narazila, a které by bylo vhodné a potřebné doplnit nebo upravit tak, aby legislativa nebyla pouze byrokratickým předpisem, ale účinným nástrojem, který plně respektuje reálné potřeby žáků cizinců a jejich pedagogů.

Z pedagogického hlediska je nejpodstatnější uvědomění, že žák cizinec nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk od našeho. V této souvislosti je ovšem nutné doplnit, že se v praxi můžeme setkat i s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk a přesto nejsou cizinci. Z toho vyplývá, že informace, které jsou platné pro žáky-cizince, zejména neznalost majoritního jazyka, jsou platné a přenositelné i na další žáky, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka většiny, protože právě odlišnost mateřského jazyka od jazyka vyučovacího je chápána jako prvek, který znesnadňuje začleňování dětí do třídy i výuky. Pokud by byly k dispozici pouze speciální programy pro integraci žáků, které by byly cíleny jen na cizince, děti českých občanů hlásících se k jiné národnosti by na ně neměly nárok, přestože mohou mít z hlediska řečových dovedností v českém jazyce stejné typy problémů. Z toho vyplývá, že je nutné,

aby se do budoucna počítalo s programy integrace žáků s nedostatečnou jazykovou výbavou nejen pro cizince. Klíčovým problémem integrace není v tomto ohledu status cizince, ale nedostatečné zvládnutí českého jazyka.

Skrytý, ale podstatný problém vidím již v nesystémové přípravě budoucích pedagogů, která není dle mého názoru dostatečná. Zde si myslím, že je zcela na místě, aby se studenti na všech pedagogických školách v České republice již od prvního ročníku povinně učili o integraci nejen žáků cizinců, ale také o práci s dalšími dětmi, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, neboť takových dětí neustále přibývá a je velká pravděpodobnost, že se s nimi budoucí pedagogové potkají hned, jak nastoupí do praxe. Z empirické části mimo jiné vyplynulo, že se někteří učitelé necítí dobře informováni a vybaveni. Situaci v řadě škol řeší ředitelé a učitelé vlastní iniciativou. Ve svém volném čase shánějí informace, připravují si pomůcky, zjišťují kde hledat vícejazyčné učebnice či učebnice ve Vietnamštině apod. Učitelům stále chybí osvěta, chybějí jim pomůcky a školám se nedostává financí, které by mohly využít na podporu svých učitelů v podobě finanční odměny anebo zaplacení asistenta pedagoga do třídy. Ten přitom může svou přítomností velmi pomoci s procesem integrace, a jak žákovi, tak i pedagogovi ho zjednodušit či zkrátit. Palčivým problémem je velké množství žáků ve třídách a malá možnost se intenzivněji věnovat individuálním potřebám žáka cizince. V praxi mají námět k nápravě i samotné školy, které často nemají své oficiální administrativní formuláře v jiném než českém jazyce a v tomto ohledu nemohou cizincům nabídnout jinou alternativu i když lze přepokládat, že zrovna toto je oblast, která nevyžaduje nějaké zvýšené finanční náklady ze strany školy.

V práci jsem odhalila některé interkulturní rozdíly mezi českými žáky a žáky cizinci, které mohou učitelům pomoci lépe pochopit žáka z dané kultury. Z pohledu vlivu země původu na začleňování žáka cizince na českou základní školu vyplynulo, že největší problémy způsobuje počáteční komunikační bariéra a neznalost českého jazyka jak u dětí, tak u jejich rodičů a to zejména pokud učitel ani rodiče žáka nenaleznou žádný jiný alternativní jazyk, kterým by se domluvili. Při komunikaci s rodiči je nutná přítomnost tlumočníka, jehož příchod

musí iniciovat škola, navíc tlumočnick nemůže být s žákem přímo v hodině. I z tohoto důvodu se přikláním k názoru, že dítě cizinec by nemělo být hned „vhozeno do vody“ bez alespoň elementární znalosti jazyka. Opět je to námět k zamyšlení pro legislativce, aby spočítali, kolik prostředků by stálo zajistit pro všechny žáky cizince základní kurz češtiny nebo přípravné třídy, které by žáci navštěvovali po určitý čas místo povinné školní docházky. Z praxe je ověřeno, že se žák cizinec naučí češtinu relativně rychle, většinou již v průběhu prvního roku v české škole a jeho další vzdělávání je pak mnohem snazší.

I když téma integrace cizinců není nové, jsem přesvědčena, že se jedná o téma velmi aktuální a hodné neustálého zkoumání, neboť počet všech žáků ve třídách obecně roste a vzrůstá i počet integrovaných žáků, kteří mají různé speciální vzdělávací potřeby. Učitelé dnes mají možnost čerpat informace od organizací, které se na začleňování žáků cizinců specializují, a učitelů s osobní zkušeností s integrací žáka cizince neustále přibývá. Nakonec je to hlavně na nich samotných, na motivaci žáka cizince a jeho rodiny, na přístupu a kultuře školy. Vliv má osobnost učitele i jeho nazírání integrace žáka cizince, zda je pro něj vzdělávání takového žáka výzvou, kterou dokáže přetavit v obohacení celé třídy nebo je to pro něj problém, se kterým si neumí poradit a je to trápení pro něj i pro žáka cizince. V tomto směru jsem ale optimistkou a věřím, že postupem času bude integrace žáka cizince brána jako něco naprosto běžného, pozitivního a rozšiřujícího obzory všech zúčastněných.

Přesto, že celá integrace žáků cizinců je ve skutečnosti natolik rozsáhlé a mnohohrstevnaté téma, jehož jednotlivým aspektům by bylo možné věnovat celé publikace, jsem ráda, že jsem alespoň v rozsahu své diplomové práce mohla přispět svým dílem k této problematice. Přála bych si, aby tento shrnující materiál jednou pomáhal nejen mě, ale i dalším pedagogům a komukoliv dalšímu se zájmem o tuto problematiku.

5. Seznamy

5.1 Seznam grafů

graf č. 1	58
graf č. 2	59
graf č. 3	60
graf č. 4	61
graf č. 5	62
graf č. 6	63
graf č. 7	65
graf č. 8	66
graf č. 9	67
graf č. 10	69
graf č. 11	70
graf č. 12	72
graf č. 13	73
graf č. 14	74
graf č. 15	77
graf č. 16	79
graf č. 17	81

5.2 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

6. Zdroje

6.1 Citované zdroje

- [1] Ministerstvo vnitra České republiky. *Terminologický slovník* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>
- [2] Informační centrum OSN v Praze. *Nástroje na ochranu lidských práv - Další úmluvy* [online]. © 2005 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/lidska-prava/?kap=6&subkap=31>
- [3] Usnesení vlády České republiky č. 55 z 13. ledna 2003. *Dokumenty vlády*. 2003
- [4] Cizinci v České republice. *Zásady koncepce integrace cizinců na území České republiky* [online]. 1999 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: http://www.cizinci.cz/images/pdfka/Zasady_vlady_integrace.pdf
- [5] Český statistický úřad. *Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců: Společné soužití* [online]. 2012 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci_uvod
- [6] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. a některé další zákony* [online]. 2007 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-343-2007-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-a-nektere-dalsi-zakony>
- [7] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Sbírka zákonů č. 317/2008* [online]. 2008 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/uplne_zneni_SZ_317_08.pdf
- [8] Ministerstvo vnitra České republiky. *Současná právní úprava vstupu a pobytu cizinců* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/priloha-i.aspx>
- [9] RADOSTNÝ, Lukáš, a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1

- [10] Český statistický úřad. *Cizinci: Vzdělávání - datové údaje* [online]. 2014 [cit. 2014-12-04]. Dostupné z:
http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani
- [11] KOSTELECKÁ, Yvona, a kol. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 179 s. ISBN 978-807-2906-307
- [12] Inkluzivní škola.cz. *Úvod aneb Cizinci v ČR* [online]. 2014 [cit. 2014-12-04]. Dostupné z:
<http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/kdo-jsou-nove-prichozi>
- [13] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1
- [14] PECHOVÁ, Eva. *Migrace z Vietnamu do České republiky v kontextu problematiky obchodu s lidmi a vykořisťování* [online]. La Strada Česká republika, o. p. s., 2007 [cit. 2014-12-04]. Dostupné z:
http://aa.ecn.cz/img_upload/224c0704b7b7746e8a07df9a8b20c098/Zprava_migrace_Vietnam.pdf
- [15] ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H+H, 2006. 221 s. ISBN 80-731-9055-9
- [16] PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006, 263 s. ISBN 80-736-7155-7
- [17] ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. ISBN 978-80-7357-584-7
- [18] ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 2*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-935-7
- [19] HANZOVÁ, Marie. *Učíme se česky: jazykový kurs českého jazyka pro cizince*. Praha: Pansofia, 1992. ISBN 80-86490-37-8
- [20] KAMIŠ, Karel. *Učíme se česky: učebnice českého jazyka pro cizince*. Praha: Pansofia, 1992. ISBN 80-86490-97-1

- [21] LEJNAROVÁ, Ilona, KOTYKOVÁ, Světlana, KINKALOVÁ Jiřina. *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Euromedia Group, k. s., 2004. 80 s. ISBN 80-242-1215-3
- [22] LEJNAROVÁ, Ilona, KOTYKOVÁ, Světlana, KINKALOVÁ Jiřina. *Čeština pro malé cizince 2*. Praha: Euromedia Group, k. s., 2005. 80 s. ISBN 80-242-1501-2
- [23] REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6
- [24] ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

6.2 Použité - necitované zdroje

- [25] CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím*. Praha: Karolinum, 2010. 219 s. ISBN 978-802-4615-776
- [26] SCHRIMPFOVÁ, Jana Marie. *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Fraus, 2008. 120 s. ISBN 978-80-7238-721-2
- [27] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2004, 199 s. ISBN 80-717-8885-6
- [28] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-807-3674-168
- [29] KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-807-3675-714.
- [30] MAREŠ, Miroslav. *Etnické menšiny a česká politika: analýza stranických přístupů k etnické a imigrační politice po roce 1989*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2004. 139 s. ISBN 80-732-5050-0
- [31] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-717-8978-X
- [32] PEŠOVÁ, Ilona, ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. 150 s. ISBN 80-247-1216-4

- [33] HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-802-4730-707
- [34] KAPRÁLEK, Karel, BĚLECKÝ, Zdeněk. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. 163 s. ISBN 978-807-3678-241
- [35] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D&H, 2009. 158 s. ISBN 978-808-7295-007
- [36] ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2011. 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4

6.3 Elektronické zdroje

- [37] META, o. s. *O nás* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: www.meta-ops.cz
- [38] Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. *O nás* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: www.auccj.cz
- [39] Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. *O nás* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: www.cicpraha.org
- [40] Centra na podporu integrace cizinců. *Informace o projektu* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: www.integracnicentra.cz
- [41] Metodický portál RVP.CZ. *O portálu* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: www.rvp.cz
- [42] Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému inkluzivní škola.cz. *O portále* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz

Příloha č. 1 – Dotazník

Problematika začleňování žáků cizinců se zaměřením na zemi jejich původu

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

chtěla bych Vás tímto poprosit, abyste věnovali několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Jsem studentkou Pedagogické fakulty UK a tento dotazník mi pomůže při vypracování mé diplomové práce, která se zabývá integrací žáků cizinců na ZŠ. V dotazníku jsou otevřené i uzavřené otázky, prosím Vás, abyste oběma typům otázek věnovali stejnou pozornost, protože jsou pro mou práci velice důležité.

Předem Vám děkuji za Váš čas i vyplnění.

Hezký den,

Marie Exnerová

1. Kolik let učíte?

- a) 0 - 5 let
- b) 5 - 10 let
- c) 10 a více let

2. V jakém městě nebo části Prahy se Vaše škola nachází?

.....

3. Máte zkušenosti s integrací žáků cizinců?

- a) ne
- b) ano, odkud žák/žáci pocházeli?

.....

4. Je rozdíl v tom, z jaké země žák pochází?

- a) ne
- b) ano, jaký?

.....

5. Narazili jste při integraci žáků cizinců na problémy: a) s komunikační bariérou? Pokud ano, uveďte prosím příklad (y):

.....

6. b) s etnickou/rasovou bariérou? Pokud ano, uveďte prosím příklad (y):

.....

7. c) s kulturní bariérou (tradice, náboženství, rodina, škola v mateřské zemi žáka)? Pokud ano, uveďte prosím příklad (y):

.....

8. d) s jinými problémy? Pokud ano, uveďte prosím příklad (y):

.....

9. Je obecně rozdíl v komunikaci s rodiči žáka cizince podle země jejich původu?

a) ne

b) ano, jaký?

.....

10. Dostáváte za integrovaného žáka ve třídě nějaké finanční ohodnocení?

a) ano

b) ne

11. Jakou může pedagog očekávat pomoc při integraci žáka cizince? V rámci školy (asistent, psycholog apod.) nebo mimo ní:

.....

12. Jaké znáte publikace k problematice začleňování žáků cizinců?

.....

13. Jaký máte metodický postup k integraci žáků cizinců?

.....

14. Jaké metody, pomůcky, učebnice používáte při výuce žáka cizince?

.....

15. Máte dostatek času na práci s žákem cizincem (na přípravu, v průběhu hodiny)? Kolik času Vám zabere příprava, jakou dobu z výuky se žákovi individuálně věnujete?

.....

16. Je podle Vás něco, co by se mělo na aktuálních způsobech integrace změnit? Co by Vám při výuce těchto žáků pomohlo? Máte nějaké informace, zkušenosti ze zahraničí, které lze aplikovat v ČR?

.....

17. Prostor pro doplnění informací/dotazů, které Vám v dotazníku chyběly...

.....